



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2012

**Susana Maria
Almeida Pinto**

**As línguas na Universidade de Aveiro: discursos e
práticas**



**Susana Maria
Almeida Pinto**

As línguas na Universidade de Aveiro: discursos e práticas

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica e Formação, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Beirão de Araújo e Sá, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro do QREN - POPH - Tipologia 4.1 - Formação Avançada, participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES



Apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia e do Fundo Social Europeu no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

Ao Diogo e ao Pedro, as minhas “estrelinhas do céu e do mar”.

o júri

presidente

Prof. Doutor Domingos Moreira Cardoso

professor catedrático do Departamento de Matemática da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria de Fátima das Neves Guerreiro Sequeira

professora catedrática aposentada do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Prof. Doutor Manuel Célio de Jesus da Conceição

professor associado da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Algarve

Prof. Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá

professora associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro (orientadora)

Prof. Doutor Paulo Vítor Feitor Pinto Sampaio de Faria

professor adjunto convidado da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Prof. Doutora Gillian Grace Owen Moreira

professora auxiliar do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À Helena, com quem aprendi mais do que alguma vez poderia imaginar, pela forma como sempre soube tão bem conjugar o seu papel de orientadora presente e crítica com o papel de grande amiga; a todos os participantes do estudo (actores institucionais entrevistados, alunos, Directores de Curso) pela disponibilidade e interesse na participação neste projecto; a todos os indivíduos, órgãos de gestão, unidades orgânicas e serviços da Universidade de Aveiro, cujo auxílio no âmbito da recolha documental se tornou imprescindível (Serviços de Relações Externas, Gabinete de Relações Internacionais, Gabinete de Estágios e Saídas Profissionais, Arquivo da UA, Associação Académica da Universidade de Aveiro, Conselho Pedagógico, Conselho Científico, Instituto de Formação Inicial, Instituto de Pós-Formação Graduada, Directores do DLC, ESSUA, ISCA e ESTGA, Instituto de Investigação, Comissão Editorial, Coordenadores das Unidades de Investigação e Laboratórios Associados); à Tatiana, à Rosa, ao Abdel, à Ângela e à Alex pela tradução do resumo em diferentes línguas, tornando este trabalho mais colorido; à equipa LALE que me tem acompanhado e que muito tem contribuído para o meu desenvolvimento pessoal e científico-profissional; à Rakela e à Sophie, amigas de todas as horas; à Sílvia, pela sua enorme generosidade; à Ambrósia, com quem aprendi “a contar com pauzinhos”; à Lulu, sempre disposta a ajudar os amigos; à Carla, Miguel e Ricardo por serem a minha família em Aveiro; aos meus pais e irmãos, cujas expectativas depositadas em mim me ajudam a superar-me; ao João, o meu porto seguro inabalável.

palavras-chave

instituições de ensino superior, plurilinguismo, didáctica do plurilinguismo, políticas linguísticas, políticas linguísticas educativas

resumo

Apoiado na convicção de que o plurilinguismo se constitui enquanto valor a promover e competência a desenvolver, podendo ser potenciado pelo desenvolvimento de políticas linguísticas (educativas) e que, nesse âmbito, as Instituições de Ensino Superior (IES) têm um importante papel a desempenhar, este estudo enquadra-se na intersecção e relação de inter-discursividade entre as áreas disciplinares da Didáctica do Plurilinguismo e das Políticas Linguísticas.

Partindo desta convicção, delineámos um estudo de caso com a Universidade de Aveiro (UA), incidindo sobre os seus diferentes contextos de acção institucional - formação, investigação e interacção com a sociedade -, com o qual se pretendia: i) descrever práticas e discursos da comunidade universitária no que concerne à utilização das línguas e à promoção do plurilinguismo; ii) diagnosticar representações da comunidade universitária relativamente ao papel da instituição universidade na construção de uma sociedade plurilingue e pluricultural e iii) identificar possibilidades e potencialidades, constrangimentos e obstáculos da acção das IES no desenvolvimento de dinâmicas capazes de promover o plurilinguismo.

Tendo em conta estes objectivos, o estudo apoia-se num tipo de investigação qualitativa, inserida num paradigma de natureza fenomenológico-interpretativa o que implicou a utilização de diferentes métodos e instrumentos para a recolha dos dados. Inicialmente foi levada a cabo uma recolha documental no âmbito dos contextos institucionais que nos propusemos analisar. Seguidamente, procedemos à realização de inquéritos por entrevista semi-estruturada com representantes dos órgãos de governo e coordenação da instituição e com responsáveis pelos diferentes contextos a observar. Por fim, auscultámos alunos e directores de curso através de inquéritos por questionário. À totalidade dos dados aplicámos uma análise de conteúdo de natureza categorial. As categorias de análise que construímos, emergentes do quadro teórico e da sua interacção com os dados, permitiram uma análise compreensiva e uma visão holística dos resultados.

A análise dos dados mostra que, ao nível dos três contextos de acção institucional analisados e no âmbito das práticas e discursos, se nota uma tensão entre o que denominamos de “global” e “local”. Explicitando, ao nível da dimensão “global” verificamos que a língua inglesa assume um lugar de destaque o que se relaciona, essencialmente, com a importância conferida à estratégia de internacionalização das actividades formativas e investigativas e à forma como a UA se dá a conhecer ao exterior e, aí, as outras línguas (incluindo a língua portuguesa) são percebidas enquanto barreiras. Ao nível da dimensão mais “local”, sobressai uma preocupação com a valorização de outras línguas que: ao nível da formação poderão funcionar enquanto “trunfos diferenciadores” no mercado económico-profissional; ao nível da investigação poderão permitir exercer maior influência do conhecimento

científico sobre o público-alvo (e aqui salienta-se o papel da língua portuguesa na investigação em educação); ao nível da interacção com a sociedade, poderão potenciar a construção de relacionamento intercultural, designadamente no interior do *campus* universitário. Estes dois pólos não são incompatíveis e é a conjugação dos dois que tem impulsionado o desenvolvimento de diversas iniciativas nos três contextos de acção institucional (por exemplo, a criação de Cursos Livres em variadas línguas, a participação em redes investigativas internacionais de excelência, a realização de actividades de fomento do contacto intercultural no *campus*), iniciativas estas que poderão concorrer de forma determinante para uma reflexão institucional acerca da importância das línguas e do plurilinguismo nas actividades universitárias.

É com o objectivo de potenciar essa reflexão (-acção), e partindo dos nossos resultados, que traçamos, no final do estudo, alguns eixos transversais sobre as potencialidades da acção das IES no desenvolvimento de dinâmicas capazes de promover o plurilinguismo e políticas linguísticas de teor plurilingue, organizados em dois níveis: *conceptualização da estratégia institucional* e *acção*. No âmbito do primeiro eixo, apontamos para a necessidade de se desenvolver um *locus* de discussão e reflexão institucional acerca do plurilinguismo nas IES e de se potenciar a relação entre dimensão estratégica institucional e as línguas; no segundo nível – o da acção – invocamos a importância da exploração do plurilinguismo e da diversidade linguístico-cultural existente no *campus* e o valor do contexto da formação enquanto impulsor da promoção do plurilinguismo nas instituições universitárias.

keywords

higher education institutions, plurilingualism, didactics of plurilingualism, language policies, educational language policies

abstract

Supported in the belief that plurilingualism is a value to be promoted and a competence to be developed and that it can be enhanced by the development of (educational) language policies and that, in this ambit, higher education institutions (HEIs) play an important role, this study builds upon the intersection and the relationship between the areas of Didactics of Plurilingualism and Language Policies.

Relying on these beliefs we outlined a case study within the University of Aveiro (UA), focusing on its different institutional contexts - training, research and interaction with society - , aiming at: i) describing academic community practices and discourses regarding the use of languages and the promotion of plurilingualism; ii) diagnosing academic community representations about the institution's role in the construction of a plurilingual and pluricultural society and iii) identifying opportunities and potentialities, as well as constraints and obstacles to the action of HEIs in the development of dynamics that may promote plurilingualism.

Bearing these objectives in mind, the study relies on qualitative research, within a phenomenological-interpretative paradigm which involved the use of different methods and instruments for data collection. Initially, we carried out a documental collection within the institutional contexts. Afterwards we interviewed representatives of the institution management/coordination bodies and individuals in charge of the different contexts. Finally we inquired students and programme directors by means of a questionnaire. We applied categorical content analysis to the collected data. The categories of analysis, emerging from the relationship between the theoretical framework and the data, allowed a comprehensive analysis and a holistic view of data.

Within the three analyzed institutional contexts and in the scope of practices and discourses, data analysis shows that there is a tension between the "global" and "local" approaches. In what the "global" dimension is concerned, we find that English takes a prominent role that is related mainly with the importance given to the internationalization strategy of training and research activities and to the way UA is made known to international society. Thus, in this context, other languages (including Portuguese) are perceived as barriers. At the "local" dimension level, we notice a concern with the valuation of other languages that in training may operate as "differentiator assets" in the economic and professional market; in research may allow greater influence of scientific knowledge on the target audience (here we stress the role of Portuguese in educational research); at the level of interaction with society, those languages may enhance the construction of intercultural relationship, namely inside the campus.

These two poles are not incompatible and it is the combination of the two that has driven the development of several initiatives in the three institutional contexts (for example, the creation of Evening Courses in many languages, the participation in excellent research international networks, the realization of

activities that promote intercultural contact on campus). This kind of initiatives may compete to institutional reflection about the importance of languages and plurilingualism in university activities.

It is with the objective of enhancing this reflection (-action), and building on our results, that at the end of the study we draw some transversal axes on the potential of HEIs in the development of dynamics capable of promoting multilingualism and plurilingual language policies. Those axes are organized into two levels: *conceptualization of institutional strategy* and *action*. Within the first one, we point to the need of developing an institutional *locus* of discussion and reflection about plurilingualism in HEIs and also the need to enhance the relationship between institutional strategic dimension and languages; within the second axis - *action* - we underline the importance of exploring plurilingualism and the linguistic diversity already existent on campus and we stress the role of training as a driving force to promote plurilingualism in higher education institutions.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

высшие учебные заведения, многоязычие, дидактика многоязычия, языковая политика, лингвистическая политика в образовании

АННОТАЦИЯ

Согласно определению, что многоязычие способствует формированию языковых навыков, которые в свою очередь развивают языковые политики (в образовании) играет важную роль в высших учебных заведениях (ВУЗах). Данное исследование рассматривает вопросы пересечения отношений между преподаваемыми дисциплинами Дидактики Многоязычия и Языковых Политик.

Исходя из этого, мы провели тематическое исследование на примере Университета Авейру (УА). Уделяя особое внимание обучению, исследованию и взаимодействию с обществом, что подразумевало: i) описать методы и выступления университетского сообщества в отношении использования языков и развития многоязычия; ii) анализ предложений университетского сообщества о роли университетов в создании многоязычного и многокультурного общества; iii) выявление потенциальных возможностей в преодолении препятствий и ограничений в ВУЗах, достижении динамического развития, способствующего многоязычию.

С учетом этих целей, изучение опирается на качественный метод исследования с феноменологической интерпретацией, который предполагает использование различных средств и инструментов для сбора данных. Первоначально, мы провели сбор документов в области институционального контента, в дальнейшем предложенный к анализу. Затем, мы приступили к проведению частично структурированных интервью с представителями государственных органов и координаторами учебного заведения. В заключение, мы проанкетировали студентов и директоров курса. В итоге, для обработки данных применялся контент-анализ с соответствующими категориями. Сформулированные категории анализа, мы определили на основании теоретической части исследования во взаимодействии с обобщёнными данными, что позволило провести всесторонний анализ и целостное представление о результатах.

Анализ данных показывает, что в процессе исследования, с применением аналитических инструментов было выявлено отличие между понятиями, обозначающими "глобальный" и "местный". Уточняя значение понятия "глобальный" мы констатируем, с одной стороны, насколько английский язык занимает важное место в основном связанное со значением, которое придается стратегии интернационализации обучения и исследований, и с другой стороны, в каком ракурсе Университет Авейро представляет себя и другие языки, включая португальский. В отношении понятия "местный", дается предпочтение изучению других языков, это значит, что: обучение может быть ещё одним шагом на пути к свободной интеграции в мировую экономику; в сфере научных исследований позволяет уделять большее внимание научным знаниям об объекте экспериментирования (здесь мы подразумеваем роль исследования в области образования в Португалии); в отношении с обществом, может усилить развитие межкультурных отношений, а именно

внутри университетского *кампуса*. Эти два понятия нельзя назвать несовместимыми. Их видимое различие дает импульс для ряда инициатив по трем направлениям в Университете Авейро (например, создание языковых курсов, участие в международных исследовательских проектах, реализация активной деятельности для повешения межкультурного обмена на территории УА). Данные инициативы, могли бы в реальной степени способствовать в решении задач ВУЗа в смысле значимости языка и многоязычия.

На основании наших исследования и опираясь на полученные данные, мы пришли к выводу, что при правильной ориентационной направленности коммуникационный потенциал ВУЗов окажет незаменимое влияние на развитие динамики продвижения многоязычия и языковой политики многоязычного контента, организованные на двух уровнях: *концептуализации стратегий вуза и плана действий*. По нашему мнению, на первом месте стоит необходимость создания научной платформы для обсуждений и размышлений на тему разработки институционального анализа выводов, сделанных в отношении многоязычия в высших учебных заведениях, а также укреплять отношения между институциональными уровнями стратегического управления процессами обучения и языками; на втором месте - постановка задачи в определении возможности использования многоязычия и культурно-языкового разнообразия на *кампусе* а так же обозначить культурный контекст и значение обучения как движущей силы развития многоязычия в высших учебных заведениях.

mots-clés

établissements d'enseignement supérieur, plurilinguisme, didactique du plurilinguisme, politiques linguistiques, politiques linguistiques éducatives

résumé

Partant de la conviction que le plurilinguisme se constitue comme une valeur à promouvoir et comme compétence à développer, pouvant être favorisé par le développement des politiques linguistiques (éducatives) et que, dans ce contexte, les Institutions d'Enseignement Supérieur (IES) ont un rôle important à jouer, cette étude s'inscrit dans l'intersection et la relation d'interdiscursivité entre les disciplines de la Didactique du Plurilinguisme et des Politiques Linguistiques.

Basée sur cette conviction, nous avons conçu une étude de cas avec l'Université d'Aveiro (UA), concernant les différents contextes d'action institutionnelle – formation, recherche et interaction avec la société – qui se destinait à i) décrire les pratiques et les discours de la communauté universitaire au sujet de l'utilisation des langues et de la promotion du plurilinguisme; ii) diagnostiquer des représentations de la communauté universitaire au sujet du rôle de l'institution universitaire dans la construction d'une société plurilingue et pluriculturelle et iii) identifier les possibilités et les potentialités, contraintes et obstacles de l'action des IES dans le développement de dynamiques capables de promouvoir le plurilinguisme.

Compte tenu de ces objectifs, l'étude s'appuie sur un type de recherche qualitative, insérée dans un paradigme de nature interprétative phénoménologique qui a impliqué l'utilisation de différentes méthodes et instruments pour le recueil des données. Initialement, nous avons recueilli une collection de documents dans les contextes institutionnels que nous avons analysés. Ensuite, nous avons procédé à la réalisation d'enquêtes par entretiens semi-structurés avec des représentants des organismes gouvernementaux et de la coordination de l'institution et avec les responsables des différents contextes à observer. Enfin, nous avons entendu les élèves et les directeurs de cours à l'aide d'enquêtes par questionnaire. À l'ensemble des données nous avons appliqué une analyse de contenu de nature catégorielle. Les catégories d'analyse que nous avons construites, émergentes du cadre théorique et de son interaction avec les données ont permis une analyse compréhensive et une vision holistique des résultats.

L'analyse des données montre que, au niveau des trois contextes d'action institutionnelle analysés et au sein des pratiques et des discours, on constate une tension entre ce que nous appelons «global» et «local». Ainsi, au niveau de la dimension "globale", nous constatons que la langue anglaise prend une place importante, ce qui est liée principalement à l'importance donnée à la stratégie d'internationalisation des activités de formation et de recherche et à la façon dont l'UA se fait connaître à l'extérieur et là, les autres langues (y compris le portugais) sont perçues comme des obstacles. Au niveau de la dimension plus «locale», il ressort une préoccupation avec la valorisation des autres langues qui: en matière de formation peut fonctionner comme un "avantage différentiel" sur le marché économique et professionnel; au niveau de la recherche il peut permettre une plus grande influence de la connaissance scientifique sur le public cible (et ici nous insistons sur le rôle de la langue au

niveau de la recherche en éducation); au niveau de l'interaction avec la société, il peut améliorer le renforcement des relations interculturelles, y compris à l'intérieur du campus. Ces deux pôles ne sont pas incompatibles et c'est la combinaison des deux qui a entraîné le développement de plusieurs initiatives dans les trois contextes d' action institutionnelle (par exemple, la création de cours dans de nombreuses langues, la participation à des réseaux de recherche internationaux d'excellence, la réalisation d'activités pour la promotion des contacts interculturels sur le campus), initiatives qui pourraient concourir de forme décisive pour une réflexion institutionnelle sur l'importance des langues et du plurilinguisme dans les activités universitaires.

Avec l'objectif d'améliorer cette réflexion (action), et en s'appuyant sur nos résultats, nous traçons, à la fin du projet, certaines axes transversales sur le potentiel d'action des IES dans le développement des dynamiques capables de promouvoir le plurilinguisme et les politiques linguistiques de contenu plurilingue, organisées à deux niveaux: la conceptualisation de la stratégie institutionnelle et l'action. En ce qui concerne le premier axe, nous soulignons la nécessité de développer un lieu de discussion et de réflexion institutionnel sur le plurilinguisme dans les IES et de renforcer la relation entre la dimension stratégique institutionnelle et les langues ; dans un deuxième niveau – celui de l'action – nous invoquons l'importance de l'exploitation du plurilinguisme et de la diversité linguistique et culturelle existante sur le campus et la valeur du contexte de la formation comme une force motrice pour la promotion du plurilinguisme dans les institutions d'enseignement supérieur.

كلمات المفتاح

امؤسسات التعليم العالي
تعدد اللغات
ابيداغوجيا تعدد اللغات
اسياسات اللغوية
اسياسات اللغوية (التربوية)

ملخص

نأمن بأن تعدد اللغات يعتبر قيمة لتعزيز وتطوير الكفاءة حيث يمكن تعزيزه بواسطة السياسات اللغوية (التربوية) والمؤسسات التعليم العالي اللتان تؤديان دوراً هاماً. وتدخل هذه الدراسة في نطاق توافق العلاقة الخطبية بين الابداعوجيا تعدد اللغات و السياسات اللغوية .

وبناء على هذا الاقتناع، قمنا بدراسة تخص جامعة أفايرو متطرقين لمختلف جوانب وتهدف هذه الدراسة : أولاً العمل المؤسسي - التكوين و والبحث. والتفاعل مع المجتمع وصف الممارسات والخطابات لمكونات الجامعة، فيما يتعلق باستعمال اللغات وتعزيزها ، ثانياً تشخيص تمثيلات مكونات الجامعة حول دور مؤسسة الأكاديمية في البناء مجتمع التعليم المتعدد اللغات والثقافات ، وثالثاً التعرف على إمكانيات والإمكانات، والقيود والعقبات عمل المؤسسات التعليم العالي في تطوير ديناميكية يمكنها تعزيز تعدد اللغات.

و بالنظر إلى هذه الأهداف، فالدراسة، هذه، تعتمد على البحث من نوع الكيفي ذات الطابع التفسيري وهذا ما جعلنا نستخدم أساليب مختلفة لجمع البيانات. في البداية، قمنا بجمع مجموعة من الوثائق المؤسسية لتحليلها. وبعد ذلك، قمنا بإجراء دراسات استقصائية عن طريق مقابلة نصف بنوية مع ممثلي الهيئات الحكومية ومنسقي مؤسسات ومع مسؤولين من مختلف الميادين الأخرى. وأخيراً، استمعنا إلى الطلاب ومديري الشعب من خلال دراسات استقصائية. و قمنا بتطبيق تحليل المضمون طبيعة نظرية و فئوية. ففئات التحليل التي كونناها، فهي ناشئة من إطار نظري وتفاعلها مع البيانات، تمكننا بالقيام بتحليل استعابي و تقديم نظرة شمولية للنتائج.

ف تحليل بيانات - الممارسات والخطابات - يُظهر على مستوى سياقات الثلاث للعمل المؤسسي توترا بين ما يسمى "بالعالمية" و "بالمحلية". وهذا يعني أن على مستوى البعد "العالمية" نلاحظ أن اللغة الإنجليزية مكانة بارزة تتعلق أساساً بأهميتها الاستراتيجية بتدويل أنشطة التكوين والبحث و بتعريف أيضا الجامعة خارج الحدود، و في هذا الصدد تعتبر جميع اللغات - بما فيها البرتغالية- كعائق لغوي للتعريف بالمؤسسة الجامعية.

و على مستوى البعد أكثر "المحلية"، يبرز قلق بسبب تعزيز اللغات الأخرى التي بإمكانها أن تميز كفاءة من أخرى في الميدان السوق المهنية و الإقتصادية. و على مستوى البحث، بإمكانها ممارسة تأثير كبير في المعرفة العلمية عن الجمهور المستهدف (والإشارة هنا إلى دور اللغة البرتغالية في البحوث في مجال التعليم و التربية). و على مستوى التواصل مع المجتمع، فاللغات يمكن أن تعزز العلاقات بين الثقافات، خاصة داخل الحرم الجامعي.

و هذان القطبان هما متكاملان، و الجمع بينهما دفع إلى تطوير مبادرات مختلفة في سياقات الثلاث للعمل المؤسسي (على سبيل المثال، إنشاء دورات مجانية في مختلف اللغات،

والمشاركة في الشبكات الدولية للبحث العلمي المتميزة، والأنشطة الرامية إلى تعزيز الاتصال بين الثقافات في الحرم الجامعي) و هذه المبادرات التي يمكن أن تنافس بشكل فعال للتفكير مؤسسي لأهمية اللغات والتعدد اللغوي في أنشطة الجامعة.

وبهدف تعزيز هذا التفكير (تفعيل العمل)، وانطلاقاً من نتائجنا ، في نهاية الدراسة، رسمنا بعض محاور عرضية على تقوية عمل المؤسسات التعليم العالي في التنمية الدينامكية القادرة على تعزيز تعدد اللغات والسياسات اللغوية المرتبة على مستويين: وضع تصور لاستراتيجية مؤسسية وتفعيل العمل.

ونشير في إطار المحور الأول إلى الحاجة تطوير النقاش والتفكير حول تعدد اللغات في الجامعات وتعزيز العلاقة بين البعد الاستراتيجي المؤسسي واللغات؛ في المحور الثاني – تفعيل العمل – نتطرق لأهمية الاستفادة من التعدد اللغوي و الثقافي الموجودين في الحرم الجامعي وقيمة التكوين كمشجع لتعزيز تعدد اللغات في المؤسسات الجامعية.

palavras clave

instituciones de educación superior, plurilingüismo, didáctica del plurilingüismo, política lingüística, políticas de enseñanza de lenguas

resumen

Basado en la creencia de que el plurilingüismo se constituye como un valor que se debe promover y una competencia que se debe desarrollar, que puede ser potenciado por el desarrollo de políticas lingüísticas (educativas) y, en ese contexto, las Instituciones de Educación Superior (IES) tienen un papel importante que desempeñar, este estudio se inscribe en la intersección y la relación de inter-discursividad entre las disciplinas de la Didáctica del Plurilingüismo y de las Políticas Lingüísticas.

Teniendo esta convicción como punto de partida, proyectamos un estudio de caso con la Universidad de Aveiro (UA), centrándose en sus diferentes contextos de acción institucional - de formación, investigación e interacción con la sociedad - con el que se pretendía: i) describir las prácticas y discursos de la comunidad universitaria sobre el uso de las lenguas y la promoción del plurilingüismo, ii) diagnosticar las representaciones de la comunidad universitaria sobre el papel de la institución universidad en la construcción de una sociedad plurilingüe y multicultural, y iii) identificar las posibilidades y potencialidades, limitaciones y obstáculos de la acción de las instituciones de educación superior en el desarrollo de la dinámica de promoción del plurilingüismo.

Teniendo en cuenta estos objetivos, el estudio se basa en un tipo de investigación cualitativa, se inserta en un paradigma fenomenológico-interpretativo lo que implicó el uso de diferentes métodos e instrumentos para la colección de datos. Inicialmente, se llevó a cabo una colección de documentos dentro de los contextos institucionales que nos propusimos analizar. A continuación, se procedió a la realización de encuestas por entrevista semi-estructurada con representantes de organismos gubernamentales y la coordinación de la institución y las personas responsables por los diferentes contextos a observar. Finalmente, los estudiantes y directores del curso respondieron a una encuesta por cuestionario. Todos los datos fueron analizados según un análisis de contenido de naturaleza categórica. Las categorías de análisis que construimos, emergentes del marco teórico y de su interacción con los datos, permiten un análisis global y una visión holística de los resultados.

El análisis de los datos muestra que, al nivel de los tres contextos de acción institucional analizados y en el contexto de las prácticas y los discursos, se observa una tensión entre lo que llamamos "global" y "local". En el nivel de la dimensión "global" comprobamos que el idioma inglés ocupa un lugar prominente que está relacionado principalmente con la importancia dada a la estrategia de internacionalización de las actividades de formación y de investigación y cómo la UA se da a conocer al exterior y allí, los otros idiomas (incluso el portugués) se perciben como barreras. En términos de la dimensión más "local", sobresale la preocupación por la valoración de otros idiomas: en la formación pueden funcionar como una "ventaja diferencial" en el mercado

económico-profesional; en términos de investigación pueden permitir una mayor influencia de los conocimientos científicos sobre la audiencia (y aquí hacemos hincapié en el papel del idioma portugués en la investigación en educación); en el nivel de interacción con la sociedad, pueden mejorar la construcción de relaciones interculturales, incluso dentro del campus universitario. Estos dos polos no son incompatibles y es la combinación de los dos que ha impulsado el desarrollo de varias iniciativas en los tres ámbitos de acción institucional (por ejemplo, la creación de cursos libres en varios idiomas, la participación en redes de investigación internacionales de excelencia, la realización de actividades para la promoción del contacto intercultural en el campus), iniciativas que podrían competir de forma decisiva para una reflexión institucional sobre la importancia de las lenguas y del plurilingüismo en las actividades universitarias.

Con el objetivo de mejorar esta reflexión (-acción), y basado en nuestros resultados, nos acercamos, al final del estudio, de una acción transversal sobre las potencialidades de las IES en el desarrollo de la capacidad dinámica de promoción del plurilingüismo y de las políticas lingüísticas de contenido plurilingüe, organizada en dos niveles: la conceptualización de la estrategia institucional y la acción. En el marco del primer objetivo, se apunta a la necesidad de desarrollar un lugar de debate y reflexión institucional sobre el plurilingüismo en las IES y de fortalecer la relación entre la dimensión estratégica institucional y los idiomas; en el segundo nivel – lo de la acción – se invoca la importancia de la explotación del plurilingüismo y de la diversidad lingüística y cultural existente en el campus y el valor del contexto de la formación como motor de la promoción del plurilingüismo en las instituciones universitarias.

Schlüsselbegriffe

Hochschulen, Mehrsprachigkeit, Didaktik der Mehrsprachigkeit, Sprachpolitik, Sprach- und Erziehungspolitik

Zusammenfassung

Diese Studie beruht auf der Überzeugung, dass das Konzept der Mehrsprachigkeit sowohl einen zu fördernden Wert darstellt, wie auch eine zu entwickelnde Kompetenz. Sprachpolitiken und Hochschulen spielen hierbei eine besondere Rolle. Mit diesem Grundprinzip ist die vorliegende Thesis konzipiert worden, im interdisziplinären Schnittpunkt zwischen Sprachpolitik und Fremdsprachendidaktik.

Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wurde eine Fallstudie an der Universität von Aveiro durchgeführt, die den Fokus auf die verschiedenen institutionellen Kontexte legt – Bildung, Forschung und Interaktion mit der Gesellschaft. Die Forschungsziele sind: i) Beschreibung der Praxis und Diskurse der universitären Gemeinschaft in Bezug auf Sprachennutzung und Mehrsprachigkeitsförderung; ii) Analyse der Einstellungen der universitären Gemeinschaft bezüglich der Rolle der Hochschulen an der Entwicklung von mehrsprachigen und multikulturellen Gesellschaften und iii) Erfassung der Möglichkeiten, Potentialitäten, Einschränkungen und Barrieren der Hochschulen zur Mehrsprachigkeitsförderung.

Mit diesen Forschungszielen wurde diese Studie in einer qualitativen Forschungsmethodik mit einem interpretativen Ansatz durchgeführt, in der verschiedene Datenerhebungsmethoden und Instrumente gekreuzt worden sind. Zuerst erfolgte die Erhebung von institutionellen Dokumenten in den verschiedenen Kontexten. Danach wurden einige Führungskräfte der Universität interviewt. Am Ende wurde eine Umfrage per Fragebogen mit Studenten durchgeführt. Die erhobenen Daten wurden anhand einer kategorialen Content-Analyse bearbeitet. Die Kategorien für die Analyse sind das Resultat unserer theoretischen Revision und ermöglichen ein besseres Verständnis der Ergebnisse dieser Studie.

Die Datenanalyse deutet auf eine Spannung zwischen zwei Ebenen, der „globalen“ und der „lokalen“, in allen oben genannten Kontexten. Auf der „globalen“ Ebene wurde festgestellt, dass die englische Sprache einen Sonderstatus hat, der mit der Internationalisierungsstrategie der Universität von Aveiro verbunden ist. Auf der „lokalen“ Ebene wurde eine Anerkennung der anderen Sprachen deutlich: in der professionellen Aus- oder Fortbildung werden sie als „Trumpfe“ angesehen; in der Forschung ermöglichen sie einen grösseren Einfluss; in der Interaktion mit der Gesellschaft können sie interkulturelle Kontakte potenzieren.

Am Ende unserer Thesis werden einige Vorschläge zur Rolle von Hochschulen und Sprachpolitik zur Förderung der Mehrsprachigkeit formuliert. Diese Überlegungen, die auf unseren Ergebnissen basieren, beziehen sich auf zwei Ebenen - einer strategisch-konzeptuellen und einer praktischen.

ÍNDICE

Índice de Anexos.....	4
Índice de Figuras.....	5
Índice de Quadros.....	5
Índice de Gráficos.....	8
Lista de Abreviaturas.....	9

Introdução Geral.....11

Capítulo 1. Plurilinguismo: interrogações sobre o protagonismo actual.....19

Introdução	19
1.1. Plurilinguismo: valor, competência, desafio, resposta, caminho... ..	22
1.1.1. Plurilinguismo e argumentos sociais	22
1.1.2. Plurilinguismo e argumentos cognitivos	27
1.1.3. Plurilinguismo e argumentos ambientais.....	30
1.1.4. Plurilinguismo e argumentos económicos.....	35
1.1.5. Plurilinguismo: desafio multidimensional.....	41
1.2. Política linguística educativa europeia: o plurilinguismo como princípio fundamental	49
1.2.1. Política linguística: definição, tipologias e modelos	50
1.2.2. Política linguística educativa: influências e importância	61
1.2.3. Política linguística e política linguística educativa europeia: acções do Conselho da Europa e da União Europeia	68
1.2.4. Política linguística educativa: um enfoque em Portugal	92
1.3. Plurilinguismo: conceito-chave em Didáctica de Línguas	97
Síntese e discussão	107

Capítulo 2. Ensino Superior, Plurilinguismo e Políticas Linguísticas.....111

Introdução	111
2.1. O papel das instituições de ensino superior na construção das sociedades	114
2.2. Universidades europeias e novos desafios: construção da dimensão europeia do ensino superior	123
2.3. O desafio do plurilinguismo no Ensino Superior Europeu	136
2.3.1. Formação e educação em línguas	138
2.3.2. Mobilidade.....	143
2.3.3. Investigação científica	148
2.4. Plurilinguismo e internacionalização no ensino superior	158
2.5. Políticas linguísticas nas instituições de ensino superior	168
2.5.1. Factores de emergência	176
2.5.2. Linhas estratégicas de orientação	179
2.5.3. Medidas de política linguística	184
2.5.4. Obstáculos ao desenvolvimento e implementação	186
2.5.5. Desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas – alguns casos ..	187
Síntese e discussão	206

Capítulo 3. Descrição e metodologia do estudo.....213

Introdução	213
3.1. Posicionamento metodológico do estudo	213
3.1.1. Estudo de caso	217
3.1.1.1. O nosso caso: a Universidade de Aveiro	219
3.2. Metodologia de recolha de dados	238
3.2.1. Recolha documental	239
3.2.2. Inquéritos por entrevista	242
3.2.3. Inquéritos por questionário	246
3.3. Dados recolhidos por contexto: <i>corpus</i> de análise	251
3.3.1. Formação	251
3.3.2. Investigação	253

3.3.3. Interacção com a sociedade local, nacional e internacional	254
3.4. Metodologia de análise dos dados	256
3.4.1. Análise documental	258
3.4.1.1. Os programas das disciplinas de línguas	258
3.4.1.2. Restante documentação	264
3.4.2. Inquéritos por entrevista e por questionário	265
3.4.2.1. Representações de políticas linguísticas	267
3.4.2.2. Representações das línguas	271
Conclusão	276

Capítulo 4. Práticas e discursos institucionais: análise e discussão dos dados.....279

Introdução	279
4.1. A política linguística em questão: vozes institucionais	281
4.1.1. Investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas no contexto europeu	281
4.1.2. Condições necessárias para o desenvolvimento de uma política linguística na UA	282
4.1.3. Obstáculos ao desenvolvimento e implementação de uma política linguística na UA	285
4.1.4. Medidas de política linguística na UA	288
Síntese e discussão	294
4.2. Práticas e discursos na formação	297
4.2.1. Documentos institucionais.....	298
4.2.2. Programas das disciplinas de línguas	304
4.2.3. Inquéritos por entrevista e por questionário	319
Síntese e discussão	349
4.3. Práticas e discursos na investigação científica	355
4.3.1. Documentos institucionais.....	355
4.3.2. Inquéritos por entrevista	360
Síntese e discussão	366
4.4. Práticas e discursos na interacção com a sociedade	370
4.4.1. Documentos institucionais.....	371
4.4.2. Inquéritos por entrevista	383
Síntese e discussão	389

4.5. Para uma caracterização da Universidade de Aveiro: os contextos institucionais em confronto.....	392
4.5.1. As práticas	393
4.5.2. Os discursos.....	397

Capítulo 5. No trilho... da análise das práticas e discursos institucionais à sugestão de eixos de reflexão-acção.....403

Introdução	403
5.1. Eixo da conceptualização da estratégia institucional	404
5.2. Eixo da acção.....	409
5.3. Para uma reflexão-acção.....	414

Considerações finais: das limitações do estudo a perspectivas de desenvolvimento.....419

Referências Bibliográficas.....423

Índice de Anexos

Anexo 1. Pedidos de reunião	5
Anexo 2. Guiões das entrevistas	17
Anexo 3. Transcrições das entrevistas	61
Anexo 4. Convenções utilizadas na transcrição das entrevistas	161
Anexo 5. Pedido aos alunos de preenchimento de inquérito por questionário	163
Anexo 6. Inquérito por questionário aos alunos	165
Anexo 7. Inquérito por questionário aos Directores de Curso (não-especialistas em línguas) com LE nos currículos	169
Anexo 8. Inquérito por questionário aos Directores dos Mestrados Conjuntos	187
Anexo 9. Competências nos programas das disciplinas de línguas: grelhas de categorização das unidades de registo por categoria	193

Anexo 10.	Ficha de caracterização documental	287
Anexo 11.	Representações de Políticas Linguísticas: grelha de categorização das unidades de registo por categoria	289
Anexo 12.	Representações das línguas (entrevistas): grelha de categorização das unidades de registo por categoria	311
Anexo 13.	Representações das línguas (inquéritos por questionário aos Directores de Curso): grelha de categorização das unidades de registo por categoria	335
Anexo 14.	Representações das línguas (inquérito por questionário aos alunos): grelha de categorização das unidades de registo por categoria	341

Índice de Figuras

Figura 1.	Política linguística (Calvet, 1999a: 157)	55
Figura 2.	As funções universitárias (Ruivo, 1995: 219)	120
Figura 3.	Desenho do estudo	256
Figura 4.	Eixos de reflexão-acção	413

Índice de Quadros

Quadro 1.	Medidas, acções e instrumentos adoptados pelo CE	70
Quadro 2.	Medidas de política linguística educativa em Portugal	93
Quadro 3.	As línguas na legislação relativa ao Ensino Superior	95
Quadro 4.	Caracterização de uma Didáctica do Plurilinguismo (Alarcão <i>et al.</i> , 2010: 20-21)	100
Quadro 5.	Exemplos de IES na Europa com políticas linguísticas explícitas	190
Quadro 6.	Departamentos, secções autónomas, escolas e institutos da UA em 2003	225
Quadro 7.	Graduação e Pós-graduação na UA	229
Quadro 8.	Alunos em formação graduada na UA	229
Quadro 9.	Alunos em formação pós-graduada na UA	229
Quadro 10.	Alunos nacionais de mobilidade por programas	230
Quadro 11.	Alunos estrangeiros na UA em 2007/2008	231

Quadro 12.	Unidades de Investigação e Laboratórios Associados em 2002	233
Quadro 13.	Reuniões preparatórias do processo de recolha documental	241
Quadro 14.	Entrevistados e sua codificação	244
Quadro 15.	Quadro-sistematizador das entrevistas	245
Quadro 16.	Objectivos e questões do inquérito por questionário aos alunos	248
Quadro 17.	Cursos (não especialistas em línguas) com LE nos currículos em 2007/2008	249
Quadro 18.	Objectivos e questões do inquérito por questionário aos Directores de Curso	249
Quadro 19.	Objectivos e questões do inquérito por questionário aos Directores dos Mestrados Conjuntos	250
Quadro 20.	Documentos institucionais recolhidos no âmbito da formação	251
Quadro 21.	Programas das disciplinas de línguas	253
Quadro 22.	Dados recolhidos através dos inquéritos por entrevista e questionários – formação	253
Quadro 23.	Recolha documental no âmbito da investigação	253
Quadro 24.	Recolha documental no âmbito da interacção com a sociedade	255
Quadro 25.	Categorias e subcategorias de análise dos programas	261
Quadro 26.	Categorias de análise para tratamento das representações de políticas linguísticas	267
Quadro 27.	Categorias de análise para tratamento das representações das línguas	272
Quadro 28.	Dimensão estratégica institucional	282
Quadro 29.	Obstáculos ao desenvolvimento e implementação de uma PL	285
Quadro 30.	Medidas de ordem pedagógica	288
Quadro 31.	Medidas de ordem institucional	292
Quadro 32.	Disciplinas de línguas leccionadas por escola e por ano lectivo	305
Quadro 33.	Cursos com disciplinas de línguas	307
Quadro 34.	Cursos e línguas (UA)	309
Quadro 35.	Cursos e línguas (ESTGA)	311
Quadro 36.	Cursos e línguas (ISCA)	312
Quadro 37.	Programas analisados por ano lectivo	313
Quadro 38.	Representações das línguas na formação	320
Quadro 39.	Género dos alunos	327
Quadro 40.	Idade dos alunos	327
Quadro 41.	Ciclos frequentados pelos alunos	328

Quadro 42.	Cursos frequentados pelos alunos – 1.º Ciclo	328
Quadro 43.	Cursos frequentados pelos alunos – 2.º Ciclo	329
Quadro 44.	Cursos frequentados pelos alunos – 3.º Ciclo	330
Quadro 45.	LM dos alunos	331
Quadro 46.	Línguas contactadas e circunstâncias de contacto	331
Quadro 47.	Questões abertas colocadas aos alunos	332
Quadro 48.	Relevância da integração de disciplinas de línguas no currículo do curso frequentado	333
Quadro 49.	Relevância da integração de disciplinas de línguas no currículo do curso frequentado / Ciclo frequentado	333
Quadro 50.	Línguas a integrar os currículos dos cursos frequentados	334
Quadro 51.	Línguas como acesso ao conhecimento / Ciclo	337
Quadro 52.	Línguas como capital (económico-profissional) / Ciclo	339
Quadro 53.	Questões colocadas aos DC (cursos para não-especialistas em línguas)	343
Quadro 54.	Representações dos Directores de Curso face às línguas curriculares	344
Quadro 55.	Questões colocadas aos Directores dos Mestrados Conjuntos	346
Quadro 56.	Disciplinas de línguas nos Mestrados Conjuntos FAME e EMMS	347
Quadro 57.	Representações das línguas (Directores dos Mestrados Conjuntos)	347
Quadro 58.	Cursos Livres e alunos de 2000 a 2008	354
Quadro 59.	Línguas exigidas na contratação de doutorados para a investigação (2007 e 2008)	358
Quadro 60.	Representações das línguas na investigação	361
Quadro 61.	Representações das línguas na interacção com a sociedade	384
Quadro 62.	Iniciativas concorrentes para promoção do plurilinguismo e do contacto intercultural na UA	395
Quadro 63.	Representações das línguas nos três contextos de acção institucional	397
Quadro 64.	Representações de políticas linguísticas (educativas) na UA	400

Índice de Gráficos

Gráfico 1.	Disciplinas por língua em 2002/2003 e 2007/2008	306
Gráfico 2.	Competências Gerais e Comunicativas	313
Gráfico 3.	Sub-componentes das Competências Gerais e Competências Comunicativas	314
Gráfico 4.	Competências Pragmáticas	315
Gráfico 5.	Competências Linguísticas	316
Gráfico 6.	Competência de Aprendizagem	316
Gráfico 7.	Representações das línguas (alunos)	335
Gráfico 8.	Representações das línguas na formação (alunos)	336
Gráfico 9.	Línguas como acesso ao conhecimento (alunos)	337
Gráfico 10.	Línguas como capital (económico-profissional) (alunos)	338
Gráfico 11.	Línguas como instrumentos de construção do relacionamento intercultural (alunos)	341
Gráfico 12.	Línguas na publicação da investigação	356
Gráfico 13.	Línguas e tipos de publicação	357
Gráfico 14.	Projectos Científicos na UA	359

Lista de Abreviaturas

AAUAv – Associação Académica da Universidade de Aveiro
ACA – Academic Cooperation Association
CE – Conselho da Europa
CIDTFF – Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores
CLIL – Content and Language Integrated Learning
CP – Competência Plurilingue
DL – Didáctica de Línguas
DLC – Departamento de Línguas e Culturas
DP – Didáctica do Plurilinguismo
EEES – Espaço Europeu de Ensino Superior
EEI – Espaço Europeu de Investigação
ECIU – European Consortium of Innovative Universities
ESAN – Escola Superior de Design, Gestão e Tecnologia de Produção Aveiro Norte
ESSUA – Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro
ESTGA – Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda
EUA – European University Association
IES – Instituições de Ensino Superior
ISCA – Instituto Superior de Contabilidade e Administração
GRI – Gabinete de Relações Internacionais
LA – Laboratórios Associados
LALE – Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas Estrangeiras
LE – Língua Estrangeira
LM – Língua Materna
LRE – Línguas e Relações Empresariais
PEL – Portfolio Europeu das Línguas
PL – Política Linguística
PLE – Português Língua Estrangeira
PLM – Português Língua Materna
PLNM – Português Língua Não Materna
QECRL – Quadro Europeu comum de Referência para as Línguas
SRE – Serviços de Relações Externas
UA – Universidade de Aveiro
UE – União Europeia
UI – Unidades de Investigação

Introdução Geral

“A bem da verdade, temos de suspeitar de nossos saberes, ainda que confiando neles, e estar dispostos a considerar o que não prevíamos, isto é, o nosso conhecimento não tem podido saber de tudo sobre tudo. Há algo de desesperador nessas afirmações uma vez que nos retira a estabilidade, mas que pode corrigir nossas presunções de tudo saber, especialmente a presunção cientificista.”
(Almeida & Petraglia, 2004: 7)

Iniciámos o nosso estudo com algumas convicções, relativamente às línguas e ao papel que desempenham na vida dos sujeitos e das sociedades, que fomos construindo e questionando desde há alguns anos a esta parte. Essas convicções e questionamentos, que foram “abalando a nossa estabilidade” mas que contribuíram para uma constante (re)construção de conhecimento, surgiram (e têm vindo a surgir) no âmbito de um percurso científico-profissional caracterizado por uma formação inicial em educação em línguas (ensino de Português-Inglês), por um mestrado em Didáctica de Línguas (especialidade em inglês), pela construção e execução de um projecto de doutoramento em Didáctica e Formação, do qual resultou o trabalho que agora apresentamos, e pela integração em estruturas investigativas (CIDTFF¹ e LALE²) e em equipas alargadas de investigação.

De uma forma muito condensada, podemos dizer que essas convicções se retratam na seguinte afirmação de Umberto Eco:

“O problema da cultura europeia do futuro [ao que acrescentamos um nível mais lato, mundial] não está por certo no poliglottismo total, mas numa comunidade de pessoas capazes de acolherem o espírito, o perfume, a atmosfera de uma língua diferente. Uma Europa de pessoas que são capazes de se encontrar falando cada uma delas a sua própria língua e compreendendo a da outra pessoa, sem a saber falar com fluência, pelo que entendendo-se assim, ainda que com esforço, entenderão o ‘génio’, o universo cultural que cada uma delas expressa ao falar a língua dos seus antepassados e da sua tradição” (1996: 324).

Esta afirmação, assim como outras de teor idêntico, ecoam em nós de forma harmoniosa, inspiradora e idealizadora. A este eco, quase contemplativo, temos vindo a associar um outro, de teor mais crítico-reflexivo, mais questionador e problematizador,

¹ Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, criado em 1994, coordenado por Maria Isabel Tavares Pinheiro Martins (<http://www.ua.pt/cidtff>).

² Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas Estrangeiras, estrutura do CIDTFF criada em 1999, coordenado por Ana Isabel Andrade e Maria Helena de Araújo e Sá (<http://www.ua.pt/cidtff/lale>).

permitido por uma crescente maturidade pessoal e científica, que nos leva a questionar esse estar ideal e idealizado. Foi este segundo olhar que possibilitou que nos colocássemos um conjunto de questões avulsas, a partir das quais construímos a nossa jornada investigativa: será o proliferar do discurso acerca do respeito pela diversidade linguístico-cultural e acerca da importância do desenvolvimento de competências plurilingues e pluriculturais uma “retórica da moda” (Duschatzky & Skliar, 2001: 119)? Que razões sustentam a importância de um plurilinguismo individual e de um multilinguismo societal num mundo cada vez mais globalizado e onde a existência de uma língua franca parece surgir como solução mais rápida, mais eficaz e mais económica para a intercompreensão? Que argumentos válidos surgem para que o plurilinguismo seja valorizado e cultivado? Que contradições entre a voz da política linguística (educativa) europeia, que sustenta o plurilinguismo como princípio fundamental, e as acções da própria União Europeia e suas instituições? Que reconfigurações este discurso do plurilinguismo exige ao nível educativo, nomeadamente ao nível da educação em e para as línguas? Que papel podem (devem) desempenhar as instituições educativas no desenvolvimento de uma “consciência planetária” (Gadotti, 2003: 72) que tenha em conta o Outro, a sua língua, a sua cultura? E, em particular, qual o papel das instituições de ensino superior (IES), nomeadamente no âmbito da construção de uma dimensão europeia do ensino superior, na valorização do plurilinguismo? Têm as IES europeias vindo a reflectir acerca do papel das línguas nos seus diferentes contextos de intervenção institucional? De que forma essa reflexão tem vindo (ou não) a reflectir-se na conceptualização de políticas linguísticas (educativas) no ensino superior?

Foi partindo de muitos destes questionamentos e da busca de respostas que construímos um projecto de investigação – um estudo de caso com a Universidade de Aveiro – que se apoia, firmemente, na nossa convicção de que o plurilinguismo se constitui enquanto valor a promover, competência a desenvolver, desafio a reconhecer e caminho a percorrer pelos sujeitos e pelas sociedades. Apoia-se, também, na valorização do papel das IES na estruturação e enquanto agentes de desenvolvimento de mudança dessas sociedades, na produção e disseminação de conhecimento, na construção de espaços de coesão e mobilidade que exigem competências linguístico-comunicativas plurilingues e interculturais. Neste quadro, colocar a questão do plurilinguismo e do desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas transversais no âmbito do ensino superior torna-se

pertinente na actual construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e de um Espaço Europeu de Investigação (EEI), independentemente de todas as conturbações que a Europa tem vindo a viver, no âmbito do Processo de Bolonha, do qual Portugal tem tomado parte, e da construção de uma dimensão europeia do ensino superior. Esta construção implica, indubitavelmente, uma maior interacção entre indivíduos, instituições e sociedades, logo entre “diversificados modos de pensamento e de expressão” (Sequeira, 2006: 42).

Deste modo, acreditamos que a nossa investigação é relevante e pertinente na medida em que pretende questionar, problematizar e discutir a acção de uma instituição universitária portuguesa, activa e participante do contexto de ensino superior europeu, no que diz respeito ao multilinguismo societal e ao plurilinguismo individual. Como veremos, estas problemáticas tornam-se mais urgentes e mais discutidas em IES que se situam em territórios onde se colocam questões sociolinguísticas relacionadas, por exemplo, com a existência de minorias linguísticas ou com a coexistência de várias línguas oficiais. Ainda que em Portugal estas não sejam consideradas (ainda) questões-chave, não podemos deixar de enfatizar o facto de o nosso país se ter vindo a transformar num país de imigrantes, e, por isso, mais “colorido” o que se reflecte, obviamente, na presença de uma maior diversidade linguístico-cultural nas instituições educativas desde o ensino básico ao ensino superior.

Para além disso, como sublinharemos, a importância que a internacionalização das actividades formativas e investigativas adquire nas políticas institucionais das universidades, nomeadamente da UA, coloca em evidência a necessidade de se pensar sobre o papel que as línguas e o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais podem desempenhar nessas políticas (Sequeira, 2006; Doughty, 2009; Teichler, 2010).

Ao elegermos como objecto de estudo o plurilinguismo, o desenvolvimento de competências plurilingues e pluriculturais e as políticas linguísticas (educativas) no ensino superior, situamos epistemologicamente o nosso estudo na intersecção de duas áreas disciplinares: Didáctica do Plurilinguismo (Alarcão, Andrade, Araújo e Sá & Melo-Pfeifer, 2009; Alarcão, Andrade, Araújo e Sá, Melo-Pfeifer & Santos, 2010) e Políticas Linguísticas (Tollefson, 2002c; Almeida, Alarcão, Pinho & Bastos, 2009), no âmbito das quais surge a problematização acerca do conceito de *política linguística (educativa) no*

ensino superior. Esta problematização é, de facto, recente no contexto europeu e praticamente inexistente no nosso país, na medida em que, como afirmam Alarcão & Araújo e Sá, na sequência de um estudo de meta-análise da investigação nacional em Didáctica de Línguas, em Portugal a área das Políticas Linguísticas é ainda uma “área de saber em constituição” (2010: 36). Apesar deste carácter recente, e assumindo que nos movemos num terreno ainda pouco explorado, a verdade é que, desde o início do nosso século, a questão das políticas linguísticas educativas no ensino superior tem vindo a adquirir crescente importância o que transparece, como veremos, no capítulo 2 deste trabalho, no desenvolvimento de alguns projectos europeus e na constituição de redes internacionais universitárias tais como a EUNoM³ (*European Universities Network on Multilingualism*), estabelecida ao abrigo do *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida*, e a HELP Network⁴ (*Higher Education Language Policy*), constituída no âmbito do projecto europeu ENLU⁵.

A relação de inter-discursividade e permeabilidade entre a Didáctica do Plurilinguismo e a área das Políticas Linguísticas (Educativas), que assumimos neste estudo, tem vindo a tornar-se cada vez mais visível (cf., por exemplo, Alarcão *et al.*, 2010) o que tem concorrido, em conjugação com outros factores (Araújo e Sá, 2008a), para uma reconfiguração epistemológica da Didáctica de Línguas numa disciplina que adquire um carácter mais interventivo aos níveis educativo, social e político. Esta reconfiguração em termos da valorização de uma dimensão mais interventiva (Chardenet, 2004) mostra que, indubitavelmente, a Didáctica das Línguas “par les dimensions éducatives qu’elle implique, s’est progressivement installée au coeur des politiques linguistiques” (Borg, 2004: 15). De facto, se considerarmos que o desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas (educativas) são resultantes das concepções de linguagem e das representações sobre as línguas que circulam na sociedade (Ricento, 2006; Conselho da Europa, 2009), logo, de forças sociais, económicas, culturais e políticas, a Didáctica das Línguas/Plurilinguismo, sujeita à influência dessas forças, terá que assumir uma necessária dimensão política que visa intervir a nível social e educativo, logo, que visa intervir na construção de políticas linguísticas educativas.

³ In http://in3.uoc.edu/opencms_in3/opencms/webs/projectes/EUNOM/EN (consultado a 12 de Julho de 2011).

⁴ In http://ec.europa.eu/education/languages/language-learning/doc163_en.htm (consultado a 12 de Julho de 2011).

⁵ In <http://web.fu-berlin.de/enlu> (consultado a 15 de Maio de 2008).

Assim, numa perspectiva dialéctica, as políticas linguísticas têm concorrido para a reconfiguração da Didáctica das Línguas/Plurilinguismo (DL/DP) ao nível não só da sua dimensão política, mas também aos níveis das dimensões investigativa e formativa, ao mesmo tempo que a DL/DP tem vindo a revisitar, a discutir e a reconfigurar essas políticas (Alarcão *et al.*, 2010). Desta forma, concordamos com Simões quando afirma que

“A Didáctica de Línguas tem de assumir que as questões de política linguística educativa fazem parte do seu objecto de estudo e de intervenção, procurando compreender como é que os sujeitos se podem assumir como actores de política linguística na (re)construção dessa mesma política em diferentes espaços de circulação” (2011: s/p).

Foi assumindo este posicionamento que traçámos como grandes objectivos da nossa investigação os seguintes: descrever práticas e discursos de uma comunidade universitária no que concerne à utilização e função das línguas e à promoção do plurilinguismo; diagnosticar representações de uma comunidade universitária relativamente ao papel da instituição universidade na construção de uma sociedade plurilingue e pluricultural; identificar possibilidades e potencialidades, constrangimentos e obstáculos da acção das IES no desenvolvimento de dinâmicas capazes de promover o plurilinguismo.

Deste modo, recolhemos dados que nos permitissem responder às seguintes questões investigativas:

- Como se caracteriza a Universidade de Aveiro (UA) do ponto de vista linguístico, nomeadamente relativamente às línguas utilizadas, circunstâncias da sua utilização, estatutos e funções que assumem em diferentes contextos da actuação institucional: na formação, na investigação científica e na interacção com a sociedade (local, nacional e internacional)?
- Que iniciativas são levadas a cabo na UA que concorram para a promoção do plurilinguismo nos diferentes contextos da actuação institucional?
- Que representações evidencia a comunidade universitária, designadamente os órgãos de governo e coordenação da UA, responsáveis pelos diferentes contextos de actuação institucional e os alunos, relativamente ao papel da instituição UA na construção de uma sociedade plurilingue e pluricultural, nomeadamente:
 - Que representações das línguas e do plurilinguismo ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência em diferentes contextos da UA?

- Que representações relativamente à importância do desenvolvimento e implementação de uma política linguística na UA que concorra para a promoção do plurilinguismo?
- Que possibilidades/potencialidades e constrangimentos/obstáculos podem ser identificados na acção das IES, nomeadamente da UA, no desenvolvimento de dinâmicas capazes de promover o plurilinguismo?

As respostas a estas questões, que comportam, é certo, um teor essencialmente descritivo e interpretativo, permitem adoptar um posicionamento mais analítico-avaliativo, face às nossas problemáticas iniciais, possibilitando esboçar eixos de reflexão-acção orientados para a promoção do plurilinguismo e de políticas linguísticas plurilingues nas IES, contribuindo, assim, para o auto-conhecimento da própria UA e para a consequente reflexão acerca da instituição na sua estratégia de missão e visão. O nosso trabalho inscreve-se, deste modo, na vocação interventiva da DL/DP, que começámos por referir, vocação esta que nasce, aqui, da interpelação das acções relativas às línguas de um contexto institucional preciso: a universidade.

Estruturámos o texto em cinco capítulos que passamos a descrever brevemente. O primeiro foi concebido com o principal objectivo de contribuir para uma reflexão interdisciplinar acerca do conceito de *plurilinguismo* enquanto valor, competência, caminho, resposta, desafio a ser considerado pelos sujeitos, pelas instituições e pelas sociedades. Nessa reflexão, representativa das nossas convicções e pressupostos, em que assenta esta investigação, situamos, seguidamente, o conceito no âmbito do desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas e políticas linguísticas educativas, com ênfase no contexto europeu e em Portugal, para depois nos centrarmos na forma como o plurilinguismo, aliado a questões de política linguística, concorre para a reconfiguração epistemológica da Didáctica de Línguas, de forma a construirmos os alicerces do nosso trabalho. No segundo capítulo, discutimos a forma como o plurilinguismo, e o desenvolvimento de políticas linguísticas (educativas), surge nos diferentes contextos de acção das IES, tendo em conta as suas diferenciadas missões e a construção de uma dimensão europeia do ensino superior. Assim, ao centrarmo-nos nos modos como o plurilinguismo é encarado no ensino superior, quer pelo acesso aos

resultados de alguns projectos interinstitucionais europeus, quer pelas acções concretas de algumas IES europeias, acederemos ao quadro de emergência do conceito de *política linguística no ensino superior*. No capítulo seguinte, apresentamos o desenho investigativo e metodológico do estudo, explicitando os procedimentos que utilizámos para responder às questões de investigação que colocámos. No quarto capítulo, procedemos à análise e discussão crítica dos dados recolhidos no âmbito dos diferentes contextos de acção institucional da UA, o que nos permitiu compreender e apreender melhor o nosso objecto de estudo, e delineamos as conclusões a que chegámos. No capítulo final, traçamos alguns eixos de reflexão-acção orientados para a promoção do plurilinguismo e de políticas linguísticas plurilingues nas IES, alicerçados na discussão crítica dos resultados. Concluimos este estudo com uma reflexão final enquanto balanço da investigação conduzida, onde sublinhamos algumas limitações que lhe reconhecemos e onde traçamos perspectivas futuras.

Resta-nos sublinhar que, ao longo do desenvolvimento deste estudo, às nossas convicções e questionamentos iniciais foi-se aliando uma vontade (imensa) de que este percurso investigativo possa, de alguma forma, contribuir para uma reflexão (-acção) no âmbito da instituição relativamente ao seu papel na construção de sociedades mais solidárias e coesas.

Capítulo 1. Plurilinguismo: interrogações sobre o protagonismo actual

“The fundamental challenge that those of us who support and work for plurilingualism face is a strange one. It is, essentially, to naturalise a state of affairs which is in fact natural.”
(Lo Bianco, 2007: 1)

Introdução

A citação que seleccionámos para mote deste capítulo surge como um “lembrete” de algo que, por vezes, parece estar esquecido: ao longo de toda a história humana, a diversidade linguístico-cultural, acompanhada de um plurilinguismo individual e societal, tem sido a norma. Ainda assim, parece que actualmente se torna necessário “naturalizar” a valorização de todas as línguas e da aquisição de competências plurilingues.

É neste sentido que, desde os anos 90, temos vindo a assistir a um esforço por parte de investigadores nas áreas das Ciências da Linguagem, Sociolinguística, Didáctica de Línguas, Estudos Culturais (...) para desenvolver a consciencialização pública relativamente às questões da importância da preservação da diversidade linguístico-cultural no mundo e da importância do desenvolvimento de competências plurilingues e pluriculturais nos sujeitos. É também nesse sentido que tem vindo a despontar uma nova área disciplinar denominada de Ecolinguística, que estuda as inter-relações entre língua e meio ambiente (Honório do Couto, 2009) e que se apoia na convicção de que a vitalidade de um ecossistema (linguístico) depende da diversidade de organismos que contém. Tudo isso se relaciona com uma maior importância conferida à aprendizagem de línguas estrangeiras, despoletada por alguns factores económicos, sociais e políticos que têm a ver com a globalização e com o rápido desenvolvimento económico a nível mundial, com os grandes e contínuos fluxos migratórios e com o facto de algumas comunidades terem começado a lutar pelo reconhecimento das suas línguas minoritárias.

Paradoxalmente, os processos de globalização e internacionalização, em que os factores acima se inscrevem, parecem não favorecer a difusão e utilização de diversas línguas. Uma provável explicação para este paradoxo surge nas palavras de Pierre Bourdieu ao definir o conceito de “marché linguistique”:

“toute situation linguistique fonctionne donc comme un marché sur lequel le locuteur place ses produits, et le produit qu’il produit pour ce marché dépend de l’anticipation qu’il a des prix que vont recevoir ses produits” (1982: 68).

Ora, neste mercado linguístico estabelecem-se relações de força, criando-se hierarquias de línguas (mais ou menos desejadas e necessárias) e dos respectivos falantes. Na mesma linha, Jean Calvet define o conceito de “valeur marchande”: “les langues sont un capital, que la possession de certaines d’entre elles nous donne une plus-value alors qu’au contraire d’autres ne jouissent d’aucun prestige sur le marché” (1999b: 11). O que estes dois autores parecem querer enfatizar é que, de facto, com a globalização dos mercados e, consequentemente, da comunicação, as línguas tornaram-se veículos que agora competem nesses mesmos mercados e que para serem “competitivas” deverão preencher um conjunto de requisitos.

Apesar de conscientes da importância que as línguas adquirem consoante os “mercados”, não podemos deixar de considerar que esta é uma perspectiva redutora do papel que as línguas desempenham na vida dos sujeitos. Consideramos, pois, que para além de objectos conferidores de poder (sócio-cultural e económico-profissional), são ainda importantes instrumentos de construção e afirmação de identidades individuais e colectivas e instrumentos de construção de relações interpessoais e intergrupais (cf. Pinto, 2005). Assim sendo, e combatendo o mito nostálgico de língua universal, inscrito num discurso puramente utilitário, não interpretamos o multilinguismo societal e o desenvolvimento de competências plurilingues e pluriculturais nos sujeitos como (apenas) sintomas da globalização e do capitalismo (cf., por exemplo, Zizëk, 1998).

Para além disso, queremos crer que a proliferação do discurso acerca do multilinguismo (ou noutros contextos, acerca do plurilinguismo, da diversidade linguístico-cultural...) no mundo e da importância da sua preservação não é apenas uma “retórica da moda” (Duschatzky & Skliar, 2001: 119), embora seja verdade que, por vezes, surgem

“certas retóricas sobre a diversidade que se tratam, em certas ocasiões, de palavras suaves, eufemismos que tranquilizam nossas consciências ou produzem a ilusão de que assistimos a profundas transformações sociais e culturais simplesmente porque elas se resguardam em palavras de moda” (*idem*: 120).

Acreditamos, antes, que a valorização do multilinguismo e da diversidade linguístico-cultural e o desenvolvimento de competências plurilingues e pluriculturais são cruciais para o desenvolvimento de sociedades mais justas e mais solidárias. Daí que

percepcionemos o plurilinguismo enquanto valor e competência a desenvolver (Beacco & Byram, 2007).

Estamos conscientes que a emergência deste discurso valorizador do plurilinguismo e de outros conceitos com ele relacionados, essencialmente nas duas últimas décadas, tem uma clara natureza geopolítica, situado na configuração e alargamento da União Europeia (cf. Assises du Plurilinguisme, 2005). Ainda assim, consideramos importante não nos centrarmos num “discurso demasiado europeísta, preferindo pensar no plurilinguismo e na intercompreensão além-fronteiras, no espaço de comunicação alargada e na construção e valorização das pessoas, das suas identidades e diversidades” (Pinho, 2008: 10).

Desta forma, e antes de nos centrarmos no contexto europeu, optamos por situar globalmente estes conceitos no seio de uma perspectiva *ecologizante* (Morin, 2000), de *consciência planetária* (Gadotti, 2003) e de *peacelinguistics* (Crystal, 1999).

Tendo em conta este breve enquadramento, propomo-nos neste capítulo contribuir para a reflexão acerca do plurilinguismo enquanto conceito holístico e integrador, percepcionado não apenas como valor e competência, mas também como resposta ou caminho para e como desafio. Neste sentido, e ainda que não exaustivamente, socorremo-nos de leituras transversais e interdisciplinares que nos permitem compreender de que forma/s este é um conceito valorizado por diferentes áreas do saber que lhe atribuem diferentes benefícios.

No que concerne à sua estrutura, este capítulo inicia-se, então, por uma reflexão acerca dos argumentos que têm vindo a surgir para a valorização e promoção do plurilinguismo e da diversidade linguístico-cultural, na perspectiva de desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades e desafios subjacentes. Seguidamente, e após uma incursão nos conceitos de política linguística e política linguística educativa, esta questão será territorializada em contexto europeu e, posteriormente, em contexto português. Finalmente, demonstraremos como o conceito de plurilinguismo se tem vindo a tornar um conceito-chave no âmbito da Didáctica de Línguas (DL), concorrendo para a sua reconfiguração epistemológica, nomeadamente nas suas dimensões investigativa, formativa e política (Alarcão & Araújo e Sá, 2010).

1.1. Plurilinguismo: valor, competência, desafio, resposta, caminho...

A revisão da literatura permitiu-nos compreender que são diversos os argumentos que favorecem a presença multilingue no mundo. Estes argumentos advêm de variados campos disciplinares que relacionam positivamente a diversidade linguístico-cultural, o multilinguismo societal e o plurilinguismo individual com questões sociais, cognitivas, ambientais, económicas. Deste modo, apesar da existência de algumas percepções que enfatizam o plurilinguismo “as an encumbrance on the way of human progress hence the notion that Babel is a ‘curse’ rather than a blessing” (Grin, 2004: 1), encontramos evidências que sublinham exactamente o oposto e são essas mesmas evidências que apresentamos de seguida.

1.1.1. Plurilinguismo e argumentos sociais

Acreditando que as línguas não são apenas um meio de comunicação num sentido puramente pragmático, mas que representam expressões culturais e são portadoras de identidade, valores e representações acerca do mundo, podendo funcionar enquanto portas para a compreensão intercultural, não podemos deixar de acreditar com Krumm que:

“Linguistic diversity and multilingualism on the part of individuals are a prerequisite and a constitutive condition of enabling people to live together in a world of growing heterogeneity” (2004: 61).

Tendo em conta esta concepção, verificamos que cada vez mais prementemente têm sido salientadas as relações entre questões linguístico-culturais e a construção de uma sociedade que se deseja democrática, coesa e justa. Deste modo, no âmbito de uma perspectiva accional da língua, sublinha-se a relação intrínseca entre língua/cultura/interculturalidade que se consubstancia naquilo que Phipps & Gonzalez denominam de *languageing*, definida enquanto a capacidade de viver outra língua e outra forma de ser e de estar na relação com o Outro que permitirá aos sujeitos “to embark upon new journeys of self and social discovery” (2004: 22), tornando-se “actively critical social beings” (*idem*: 73).

Desta forma, surgem argumentos (por parte de autores, investigadores, organizações...) que relacionam a preservação da diversidade linguístico-cultural e o fomento de um multilinguismo societal e do diálogo intercultural com o bem-estar social,

nomeadamente com a coesão, paz e justiça social (Imbernón *et al.*, 2002). De facto, como refere Crystal “Peace is the new arrival” (2004: 2), o que o levou a definir o conceito de “peacelinguistics” ainda na década de 90:

“A term reflecting the climate of opinion which emerged during the 1990s among many linguists and language teachers, in which linguistic principles, methods, findings and applications were seen as a means of promoting peace and human rights at a global level. The approach emphasizes the value of language diversity and multilingualism, both internationally and intranationally, and asserts the need to foster language attitudes which respect the dignity of individual speakers and speech communities” (Crystal, 1999: 341).

Esta perspectiva de relação entre diversidade e paz foi adoptada por alguns organismos internacionais com voz a nível mundial, repercutindo-se na opinião pública. Podemos assinalar o nascimento do chamado “paxlinguistic movement” (Crystal, 2004: 39) em 1987, quando um grupo de especialistas da UNESCO se reuniu na então União Soviética para debater questões relacionadas com a educação plurilingue, originando a *Linguapax Kiev Declaration*⁶ e, posteriormente, uma série de *workshops* e conferências internacionais centrados nesta temática.

Esta relação entre diversidade linguístico-cultural e paz é reconhecida na *Declaração universal dos direitos linguísticos* (UNESCO, 1996) apresentando como objectivo, entre outros,

“corrigir os desequilíbrios linguísticos com vista a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas e estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como factor fundamental da convivência social.”

Em 2001, coincidindo com *Ano Europeu das Línguas* e com um crescente debate acerca da importância da diversidade linguístico-cultural na Europa, a UNESCO decidiu financiar o projecto intitulado *Linguapax*⁷ que apresenta como objectivo geral “to rally linguistic communities worldwide around the belief that languages, as essential vehicles of identity and cultural expression, are inseparable from the goals of peace and intercultural understanding”. Em termos de educação plurilingue, e com delegações em diferentes países, este projecto apresentava como principais objectivos: contribuir para a educação

⁶ UNESCO (1987). *Content and methods that could contribute to teaching languages and literature for international understanding and peace*. Paris: UNESCO. In <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000762/076288eb.pdf> (consultado a 06 de Abril de 2008).

⁷ In <http://www.linguapax.org> (consultado a 06 de Abril de 2008).

plurilingue com ênfase na formação de professores, direccionar a educação plurilingue para uma cultura de paz e preparar instrumentos que auxiliassem o desenvolvimento de competências plurilingues no âmbito da educação em línguas.

De facto, verificamos que, desde a década de 80, a UNESCO se tem preocupado em estabelecer uma relação alicerçada entre diversidade linguístico-cultural e a paz e os valores a ela associados. Por exemplo, na *Convenção sobre a protecção e a promoção da diversidade das expressões culturais* (2005), é sublinhado que “a diversidade cultural, ao florescer num ambiente de democracia, tolerância, justiça social e mútuo respeito entre povos e culturas, é indispensável para a paz e a segurança no plano local, nacional e internacional”. Já no *Relatório Mundial* de 2009, enfatiza-se a importância do desenvolvimento de competências plurilingues para o fomento do diálogo intercultural:

“O plurilinguismo (a capacidade de utilizar várias línguas) cumpre a dupla função de facilitar a comunicação entre pessoas de culturas diferentes e de contribuir para a sobrevivência de línguas que estejam em perigo de desaparecer” (2009: 14).

Assim, a diversidade cultural e o diálogo intercultural são percepcionados enquanto “vias que conduzem a uma paz fundada na unidade na diversidade” (*idem*: 27), uma vez que a compreensão da diversidade cultural concorre para o exercício dos direitos do homem e para a coesão social. Tendo em conta este princípio, o *Relatório Mundial sobre o Desenvolvimento Humano* do PNUD (2004) insiste na necessidade de levar a cabo “políticas multiculturais” que reconheçam a diferença, promovam a diversidade e encorajem as liberdades culturais. Esta necessidade coloca a ênfase na importância de uma “governança democrática” que desenvolva e aplique “políticas que garantam o reforço da autonomia e a participação política de todos os grupos e de todos os indivíduos” (UNESCO, 2009: 29), o que inclui o desenvolvimento de políticas linguísticas que salvaguardem a diversidade linguístico-cultural e encorajem o multilinguismo.

A forma como a diversidade linguístico-cultural concorre para o respeito pelos direitos humanos tem sido também enfatizada, essencialmente no âmbito das acções e documentos da UNESCO. Assim, a já referida *Declaração universal dos direitos linguísticos* apela à preservação das línguas e culturas e ao favorecimento de ambientes multilingues como forma de respeito pelos direitos do homem, expressos na *Declaração*

*universal dos direitos do homem*⁸ de 1948, entre os quais destacamos aquele que estabelece que “todos têm todos os direitos e todas as liberdades, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou qualquer outra condição” (Artigo 2.º).

Em 2002, e como resultado da 31.^a conferência da UNESCO em Novembro de 2001, surge a *Declaração universal sobre a diversidade cultural* (UNESCO, 2002a), onde a diversidade linguístico-cultural é percepcionada enquanto património comum da humanidade (Artigo 1.º) e como factor de desenvolvimento (Artigo 3.º). Sublinhando a ideia de que a diversidade linguístico-cultural é primordial para garantir a sobrevivência humana, há aí um claro posicionamento contra a segregação e fundamentalismo que desvirtuam a mensagem da *Declaração universal dos direitos do homem*. Assim, os Artigos 4.º, 5.º e 6.º relacionam intimamente a diversidade cultural e os direitos humanos:

“A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones.” (Artigo 4.º); “Os direitos culturais são parte integrante dos direitos humanos, que são universais, indissociáveis e interdependentes.” (Artigo 5.º); “A liberdade de expressão, o pluralismo dos meios de comunicação, o multilinguismo, a igualdade de acesso às expressões artísticas, ao conhecimento científico e tecnológico e a possibilidade, para todas as culturas, de estar presentes nos meios de expressão e de difusão, são garantias da diversidade cultural” (Artigo 6.º).

Em 2005, e como resultado da sua 33.^a, a UNESCO lança a *Convenção sobre a protecção e a promoção da diversidade das expressões culturais* que vem complementar a *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. Mais uma vez, aí se reafirma que a diversidade cultural é um património da humanidade que deve ser valorizado e protegido e se celebra “a importância da diversidade cultural para a plena realização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais proclamados na Declaração Universal dos Direitos do Homem”. Daí que um dos princípios orientadores deste documento se centre na importância do respeito pelos direitos humanos:

“A diversidade cultural só pode ser protegida e promovida se forem assegurados os direitos humanos e as liberdades fundamentais, como a liberdade de expressão, de informação e de comunicação ou a possibilidade de os indivíduos escolherem as suas expressões culturais” (Artigo 2.º, 1).

⁸ In http://www.dgdc.min-edu.pt/recursos/Documents/Declaracao-Universal_Direitos_Homem.pdf (consultado a 08 de Abril de 2008).

De forma bastante clara, também o *Relatório Mundial* estabelece uma relação entre diversidade cultural e direitos humanos: “diversidade cultural é um elemento vital para aceder aos indivíduos na sua vida quotidiana, sem o que a universalidade dos direitos humanos se arrisca a permanecer uma abstração” (UNESCO, 2009: 28).

Um outro argumento de âmbito social relaciona a diversidade cultural e o desenvolvimento sustentável. Como enfatiza Gadotti:

“Sustentabilidade não tem a ver apenas com a biologia, a economia e a ecologia. Sustentabilidade tem a ver com a relação que mantemos connosco mesmos, com os outros e com a natureza” (2003: 62).

É nesta linha de pensamento que esta relação surge de forma bastante clara na *Convenção sobre a protecção e a promoção da diversidade das expressões culturais* (UNESCO, 2005):

“A diversidade cultural é uma grande riqueza para os indivíduos e as sociedades. A protecção, a promoção e a manutenção da diversidade cultural constituem uma condição essencial para um desenvolvimento sustentável em benefício das gerações presentes e futuras” (Artigo 2.º, 6).

Deste modo, para esta organização mundial, a diversidade cultural é uma dimensão fundamental de um desenvolvimento sustentável:

“as estratégias de desenvolvimento sustentável não podem permitir-se ser culturalmente neutras: não somente devem ser sensíveis à dimensão cultural, mas também devem aproveitar os benefícios oriundos da interação dinâmica entre as diferentes culturas” (UNESCO, 2009: 24).

Neste sentido, enfatiza-se a importância da integração da diversidade linguístico-cultural no quadro de uma educação para o desenvolvimento sustentável, que se quer tratada de forma transversal e holística (cf. Sá, 2007). Para que os princípios da diversidade cultural sejam levados em linha de conta na formulação de políticas de desenvolvimento, torna-se necessário:

“a) Identificar as medidas concretas que permitam operacionalizar a investigação sobre a dimensão cultural da preservação e da gestão dos recursos naturais, considerando principalmente os conhecimentos e os saberes das comunidades indígenas; b) Criar um centro de partilha de informação para documentar as abordagens participativas dos problemas ambientais incluindo a indicação das razões do seu sucesso; c) Encorajar a participação dos membros de todas as comunidades na definição dos critérios de atribuição dos recursos, tomando por base a justiça social, favorecendo uma dinâmica de diálogo social e promovendo a solidariedade intercultural” (UNESCO, 2009: 35).

1.1.2. Plurilinguismo e argumentos cognitivos

Contrariando a concepção behaviorista, recorrente nos EUA no início do século XX, de que o bilinguismo era causador de uma certa confusão mental, logo de menor inteligência, “diagnosticada” em imigrantes (por exemplo, cf. Smith, 1939), Peal & Lambert (1962) publicaram um importante estudo acerca da relação entre bilinguismo e inteligência. Concluíram que crianças bilingues igualmente proficientes nas suas duas línguas, quando comparadas com crianças monolíngues, demonstravam melhores *performances* em todo o tipo de avaliação de inteligência, sugerindo que o bilinguismo poderia ter um efeito positivo na inteligência. Assim, caracterizavam uma criança bilingue como alguém

“... whose wider experiences in two cultures have given him advantages which a monolingual does not enjoy. Intellectually his experience with two language systems seems to have left him with a mental flexibility, superiority in concept formation, a more diversified set of mental abilities. (...) In contrast, the monolingual appears to have a more unitary structure of intelligence which he must use for all types of intellectual tasks” (*idem*: 20).

A partir deste estudo, muitos outros foram conduzidos com crianças bilingues em diferentes partes do mundo que corroboram estas principais conclusões, explicitando de que formas o bi-plurilinguismo afecta positivamente as capacidades cognitivas dos sujeitos. Estes estudos partem de uma visão holística do bi-plurilinguismo tal como proposta por Grosjean & Miller (1994), segundo a qual a capacidade plurilingue não é percebida enquanto a soma de diferentes sistemas linguísticos mas como um conjunto de sub-sistemas linguísticos que interagem dinamicamente. É neste sentido que a competência plurilingue é considerada um “dynamic open system” (Herdina e Jessner, 2002), variável, cumulativa e dependente de um número de factores (sociais, individuais, psicolinguísticos, escolares...) que interagem entre si.

Baseando-se numa extensa revisão da investigação sobre o bilinguismo e a aprendizagem de línguas, Cenoz (2003) apresenta uma detalhada descrição crítica de estudos centrados nos efeitos do bilinguismo no desenvolvimento cognitivo. A autora conclui que a grande maioria desses estudos aponta para uma influência positiva do bilinguismo na aquisição de uma terceira língua, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, da consciência metalinguística e da competência comunicativa, especialmente se as línguas em contacto forem próximas.

Assim, algumas investigações têm mostrado que o falante plurilingue desenvolve determinadas competências linguísticas específicas que activa “in language learning, language management, and maintenance” (Jessner, 2008: 275). Por exemplo, os estudos de McLaughlin (1984) e de Bialystok (2001) concluem que as crianças que crescem em contacto com duas ou mais línguas adquirem e desenvolvem mais facilmente competências cognitivas relacionadas com o desenvolvimento de uma consciência metalinguística, o que mais facilmente lhes permite “categorize words into parts of speech; switch focus between form, function, and meaning; and explain why a word has a particular function” (Jessner, 2008: 277). Assim, o desenvolvimento de uma consciência metalinguística potencia o desenvolvimento de um pensamento divergente, da competência pragmática, de uma sensibilidade comunicativa e competências de tradução (Bono, 2008; Jessner, 2005).

Para além do desenvolvimento de uma consciência metalinguística, outras investigações mostram que crianças plurilingues têm melhor desempenho no que concerne a variadas *performances* educativas, tais como as que envolvem criatividade e flexibilidade cognitiva:

“Plurilingualism enhances creativity. High-level plurilinguals as a group do better than corresponding monolinguals on tests measuring several aspects of ‘intelligence’, creativity, divergent thinking, cognitive flexibility, etc. (...) Thus education that leads to high levels of plurilingualism produces not only local linguistic and cultural capital but knowledge capital that will be exchangeable for other types of capital in the information society” (Skutnabb-Kangas, 2002: 14-15).

Mais recentemente, de Maio de 2008 a Junho de 2009, e no quadro do *Ano Europeu da Criatividade e da Inovação*, um conjunto de especialistas levou a cabo um estudo intitulado *Study on the contribution of multilingualism to creativity* sustentado pela Comissão Europeia, no âmbito do qual se abordam as vantagens cognitivas do plurilinguismo a partir de cinco hipóteses:

“There is a link between multilingualism and creativity; multilingualism broadens access to information; multilingualism offers alternative ways of organising thoughts; multilingualism offers alternative ways of perceiving the surrounding world; learning a new language increases the potential for creative thought” (2009: 2).

Depois de uma revisão da literatura dos últimos cinquenta anos acerca das relações entre plurilinguismo e criatividade, os autores concluem o seguinte:

“It is our opinion that multilingualism generates a higher number of neuronal connections and stimulates multiple neuronal webs, both intra- and interhemispheric,

which would lead to a higher capacity for generating new (creative and innovative) processes” (*idem*: 19).

Neste sentido, baseando-se em estudos no âmbito da linguística, dos estudos culturais, da economia e dos estudos interculturais, Furlong explica a vantagem possuída por sujeitos plurilingues:

“It is not unreasonable to propose that the cognitive connection between creativity and plurilingualism is the ability to perceive and produce new units of meaning (...) Consequently, given high level plurilinguals’ increased perceptual awareness, they are likely to gain new insights, create new analogies and experience creative moments in any domain where perception is at work” (2009: 365).

Para além de estudos que relacionam o plurilinguismo com o desenvolvimento da criatividade nos sujeitos, outros têm vindo a surgir mais recentemente que relacionam o plurilinguismo individual com o retardamento do envelhecimento cognitivo (cf., por exemplo, Valenzuela & Sachdev, 2006; Bialystok *et al.*, 2007). O que estes estudos, ainda pouco numerosos, sugerem é que as mudanças que ocorrem na memória humana resultantes da aprendizagem de várias línguas podem retardar o declínio de certos processos cognitivos. Ou seja, se o cérebro possuir mais do que um sistema de processamento linguístico e for afectado por algum tipo de demência, o nível de deterioração pode ser mais reduzido; logo “rates of loss of cognitive function may be reduced by the greater capacity afforded by the different languages” (Comissão Europeia, 2009: 17).

A Society for Neuroscience (SfN), a actual maior organização mundial de cientistas e físicos que investigam o sistema nervoso, tem também estudado as questões relacionadas com o que denominam de “bilingual brain”⁹. A partir de estudos de alguns dos seus colaboradores, apresenta no seu *site* a seguinte conclusão:

“New research into the neurobiology of bilingualism has found that being fluent in two languages, particularly from early childhood, not only enhances a person’s ability to concentrate, but might also protect against the onset of dementia and other age-related cognitive decline.”

Estas descobertas têm proporcionado um conhecimento mais profundo acerca da forma como o cérebro organiza o discurso e as tarefas comunicativas, para além de

⁹ In http://web.sfn.org/index.aspx?pagename=brainBriefings_thebilingualbrain (consultado a 05 de Novembro de 2010).

também permitirem perceber de que forma alguns tipos de actividade cerebral podem prevenir ou atrasar doenças de demência, tal como a doença de Alzheimer. Apesar de os cientistas ainda não saberem por que razão o bi-plurilinguismo cria esta “cognitive reserve”, alguns especulam que falar mais do que uma língua poderá aumentar os níveis de sangue e oxigénio no cérebro, mantendo-o mais saudável (cf. Fratiglioni *et al.*, 2004).

Mais recentemente, alguns cientistas descobriram que a substância cinzenta no cérebro é mais densa em adultos bilingues especialmente no hemisfério esquerdo, onde a maioria das *skills* comunicativas e linguísticas são controladas. Esta característica torna-se mais evidente em sujeitos que aprenderam uma segunda língua antes dos cinco anos de idade (Kovelman *et al.*, 2008).

1.1.3. Plurilinguismo e argumentos ambientais

Desde finais dos anos 1980, a importância de preservar e promover a biodiversidade passou de uma problemática puramente académica para um discurso social, político e económico, despertando a atenção crescente da sociedade. Este discurso tem, desde então, vindo a estabelecer-se na consciência pública, o que é visível nas actuais agendas científicas e políticas. Biodiversidade ou diversidade biológica é entendida aqui conforme a definição cunhada pela *Convenção sobre a Diversidade Biológica*¹⁰ assinada, em 1992, por 150 países:

“Diversidade biológica significa a variabilidade existente entre organismos vivos de todas as fontes, abrangendo, entre outros, ecossistemas terrestres, marinhos e outros aquáticos, bem como os complexos ecológicos de que são parte; isso inclui a diversidade de todas as espécies, entre espécies e ecossistemas.”

Após alguns anos da crise da biodiversidade se ter tornado pública, alguns linguistas e antropólogos começaram a chamar a atenção para o facto de as línguas e as culturas estarem, de forma similar à biodiversidade, a sofrer um processo de extinção causado pela globalização económica e por movimentos assimilacionistas (Harmon, 1996). Chama-se, assim, a atenção para a necessidade de se debater as questões relativas à preservação da diversidade cultural nas mesas de discussões e negociações internacionais. Neste quadro surgiu a *Convenção sobre a protecção e a promoção da diversidade das*

¹⁰ In http://www.onu-brasil.org.br/doc_cdb.php (consultado a 13 de Julho de 2009).

expressões culturais (UNESCO, 2005) assinada por 148 nações e onde “diversidade cultural” é definida da seguinte forma:

“multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades.”

A análise de ambos os documentos prenuncia a similaridade existente entre as ameaças e os desafios apresentados às diversidades cultural e biológica, conforme se nota no preâmbulo da primeira – “a preservação e o uso duráveis da diversidade biológica reforçarão as relações amigáveis entre os Estados e contribuirão à paz da humanidade” – e conforme ecoa no texto da segunda:

“O respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais.”

Mais do que uma correspondência de intenções, a diversidade cultural e a biodiversidade relacionam-se de modo sinérgico e interdependente, constituindo factores fundamentais e complementares para a promoção do desenvolvimento sustentável (UNESCO/UNEP, 2002). De facto, apesar de inicialmente a biodiversidade e a diversidade cultural terem sido percebidas enquanto assuntos simplesmente análogos, não tardou muito para que cientistas, comunidade política e comunidades locais começassem a entender a perda da biodiversidade e a perda cultural como processos interdependentes.

Foi com base neste entendimento que foi organizada a Conferência Internacional *Endangered languages, Endangered knowledge, endangered environments*¹¹ na Califórnia, em 1996, e que juntou linguistas, antropólogos, psicólogos, economistas, biólogos e ecologistas que discutiram as ameaças à diversidade linguístico-cultural e biológica do planeta. Partindo do conceito de *diversidade biocultural*, entendida enquanto “the diversity of life in all of its manifestations: biological, cultural, and linguistic, which are interrelated (and possibly coevolved) within a complex socio-ecological adaptive system” (Maffi, 2005: 269), esta conferência colocou a ênfase na correlação entre diversidade linguístico-cultural e biodiversidade, conceptualmente relacionando disciplinas das ciências sociais

¹¹ In http://ucjeps.berkeley.edu/Endangered_Lang_Conf/Endangered_Lang.html (consultado a 08 de Setembro de 2009).

com disciplinas das ciências naturais, o que favoreceu uma visão mais integrada da vida na Terra.

Das respectivas áreas científicas, e com a preocupação comum no futuro da humanidade e dos ecossistemas, investigadores e activistas chamaram a atenção para os efeitos dos processos globais socioeconómicos e de mudança ecológica nos grupos linguístico-culturais e nas espécies biológicas. Ao consultarmos o livro editado por Maffi, temos acesso a textos redigidos por participantes nessa conferência e apercebemo-nos de que ela foi o motor para discussões que surgem em várias contribuições do livro e compreendemos que, independentemente da área científica dos autores, todos acreditam que

“... languages are even more threatened by modern society than biodiversity is, and that our species will be the poorer for losing the many ways that people have developed to express themselves and share information, especially about their relationship with the living environment” (2001: xviii).

A novidade que surgiu dessa conferência e que ecoa no livro atrás citado é a importância conferida ao papel das línguas. Ou seja, passa a relacionar-se a biodiversidade não apenas com a diversidade cultural, mas também com a diversidade linguística, na medida em que se percebe a língua enquanto “vehicle for communicating and transmitting cultural values, traditional knowledge and practices, and thus for mediating human-environment interactions and mutual adaptations” (Maffi, 2005: 269).

Os investigadores que estabelecem esta relação acreditam, então, que a diversidade no mundo não se resume à diversidade de espécies animais e vegetais, habitats e ecossistemas, mas incorporará também a diversidade linguístico-cultural. Assim sendo, crêem que estes diferentes tipos de diversidade não existem de forma separada mas que interagem uns com os outros de formas complexas. Para além disso, admitem que as relações que se estabelecem entre as diversidades biológica e linguístico-cultural se têm desenvolvido através de uma mútua adaptação entre o Homem e o ambiente a um nível local. É tendo em conta estes argumentos que salientam a necessidade de incorporar a preservação da diversidade linguística e cultural como objectivo essencial de programas de preservação da diversidade biológica (Maffi, 1997). Esta é também uma convicção da organização internacional não-governamental *Terralingua: Partnerships for Linguistic and Biological Diversity*, criada em 1996, e que apresenta como missão

“to sustain the biocultural diversity of life – the world’s invaluable heritage of biological, cultural and linguistic diversity – through an innovative programme of research, education, policy-relevant work and on-the-ground action”¹².

Estas preocupações são decorrentes do proliferar de investigações que apontam para uma correlação entre biodiversidade e diversidade linguístico-cultural e que consideram esta última como “uma das fontes essenciais da força vital que anima as comunidades humanas” (Hagège, 2000: 7-20). Estas investigações têm-se centrado, essencialmente, em três aspectos: análises globais e regionais das correlações entre diversidade biológica e diversidade linguística (Harmon, 1996; Skutnabb-Kangas *et al.*, 2003); desenvolvimento de instrumentos que possibilitem a medição e avaliação do estado da diversidade biocultural (Loh and Harmon, 2005); estudos acerca da perda da diversidade biocultural e impacto no desenvolvimento sustentável (Harmon, 2002).

Estes estudos têm vindo a apresentar evidências empíricas que sustentam a existência da correlação entre diversidade biológica e diversidade linguístico-cultural e que Zent & Zent resumiam:

“(1) the spatial overlap between biodiversity hotspots and centres of cultural and linguistic diversity; (2) the anthropogenic creation and maintenance of heterogeneous landscapes through traditional low-tech resource management practices; (3) the large contribution of traditional farmers to the global stock of plant crop varieties; (4) the countless examples of customary beliefs and behaviours that contribute directly or indirectly to biodiversity conservation such as sustainable resource extraction techniques, sacred groves, ritual regulation of resource harvests and buffer zone maintenance; and (5) the dependence of sociocultural integrity and survival on traditional territories, habitats and resources” (2003: 92).

Nabhan (2001) conclui que com a extinção de línguas também se perde o conhecimento ecológico tradicional acerca das relações entre plantas e animais, associando directamente o empobrecimento da diversidade linguístico-cultural ao empobrecimento da diversidade biológica. Na linha deste pensamento, Baker traça uma íntima relação entre a diversidade linguístico-cultural e a adaptabilidade dos seres humanos aos diferentes ecossistemas, concluindo que

“Our success on this planet has been due to an ability to adapt to different kinds of environment over thousands of years (atmospheric as well as cultural). Such ability is born out of diversity. Thus language and cultural diversity maximises chances of human success and adaptability” (2001: 281).

¹² In www.terralingua.org (consultado a 08 de Setembro de 2009).

Por outro lado, também se sublinha que a negligência em preservarmos a diversidade biológica acarreta perdas irreversíveis para a diversidade cultural. Um exemplo prático e de realidade lancinante é constatado a cada dia nas tribos indígenas remanescentes da Amazônia, cujas tradições, rituais, hábitos e sobrevivência cultural são restringidos na mesma proporção da área geográfica que ocupam (UNESCO/UNEP, 2002).

Face a estes resultados investigativos, a relação entre biodiversidade e diversidade linguístico-cultural tem vindo a ser sublinhada por diferentes organizações e por vários discursos políticos. Relativamente a organizações, a UNESCO (2009, 2005, 2002b) tem demonstrado preocupação com esta questão, apresentando argumentos a favor da preservação de uma diversidade biocultural a partir da conclusão de que sete dos nove países com mais diversidade linguística estão também incluídos nos dezassete países com mais diversidade biológica na Terra. Defende-se, então, que as tradições e costumes das comunidades locais estão dependentes da relação entre cultura e meio ambiente que formam um contexto comum e indivisível.

Outras organizações não-governamentais têm também tratado e chamado a atenção pública para esta questão, nomeadamente no sentido de considerar os povos locais e indígenas como aliados cruciais na preservação da diversidade biológica e cultural. Destacam-se, por exemplo, a *Worldwide Fund for Nature*¹³ (WWF) e o *World Resources Institute*¹⁴.

Para além da acção de organizações, verificamos que, em termos de discursos político-sociais, têm surgido códigos de conduta societais, tal como a *Declaração de Belém*¹⁵ (1992) onde se pode ler que “na diversidade cultural encontram-se as reservas acumuladas de respostas ao ambiente apreendidas pela humanidade, e que tornam a coexistência e o auto-reconhecimento possíveis”. De sublinhar, também, o aparecimento de diversos relatórios científicos, tais como o *Brundtland Report*¹⁶ (1987) e a *Global Biodiversity Assessment*¹⁷ que traçam a necessidade de conservação paralela da biodiversidade e dos conhecimento culturais e práticas locais.

Da parte dos filósofos ambientais, sublinha-se que a solução para a conservação dos ecossistemas reside na consciencialização moral e ética das sociedades para uma maior

¹³ In <http://www.wwf.pt> (consultado a 10 de Dezembro de 2010).

¹⁴ In <http://www.wri.org> (consultado a 09 de Dezembro de 2010).

¹⁵ In <http://www.orion.med.br/portal> (consultado a 14 de Dezembro de 2010)

¹⁶ In <http://worldinbalance.net/intagreements/1987-brundtland.php> (consultado a 14 de Dezembro de 2010).

¹⁷ In <http://www.unep.org/ourplanet/imgversn/75/pellew.html> (consultado a 14 de Dezembro de 2010).

apreciação de todas as formas de vida e de expressão. Considera-se, assim, que o reforço de valores sociais e espirituais culturalmente enraizados é uma importante forma de estabelecer uma ética ambiental que tenha em conta as relações intrínsecas entre biodiversidade e diversidade linguístico-cultural (Posey, 1999).

Verificamos, pois, que aos níveis científico, político e ético não é possível separar as discussões relativas à perda/preservação da biodiversidade das questões da diversidade linguístico-cultural, o que sublinha a importância de, a nível internacional, se promover uma defesa uníssona da diversidade biocultural.

1.1.4. Plurilinguismo e argumentos económicos

Alguns autores, quer com base em investigações individuais quer em investigações em equipa, têm vindo a relacionar a diversidade linguístico-cultural e competências plurilingues com questões económicas. Argumentando que na sociedade pós-industrial o conhecimento adquire um valor económico inegável e que as línguas são o principal meio para circulação de ideias e acesso ao conhecimento, Skutnabb-Kangas defende que

“...countries where there is rich linguistic and cultural diversity, embodying diverse knowledges, have in this sense access to more varied knowledges, ideas and cosmovisions than countries with few languages and cultures” (2002: 14)

Uma revisão da literatura permite-nos concluir que há estudos, em diversos âmbitos, que procedem a esta relação enfatizada por Skutnabb-Kangas, ainda que, em muitos deles, o papel das línguas não seja explicitamente referido. Assim, surgem estudos sobre as línguas utilizadas em pequenas, médias e grandes empresas, estudos que relacionam a capacidade de internacionalização de empresas, especificamente de exportação, com as competências linguísticas e interculturais dos funcionários e estudos sobre o desenvolvimento de políticas linguísticas nesses contextos. Relativamente aos primeiros, os estudos *ELUCIDATE*¹⁸, *ELISE*¹⁹ e *REFLECT*²⁰, financiados pelo programa

¹⁸ ELUCIDATE Survey (1999). *Business communication across borders. A study of language use and practice in European companies*. In <http://www.interactint.com/projects.htm> (consultado a 17 de Dezembro de 2010).

¹⁹ ELISE (2001). *European language & international strategy development in SMEs*. In <http://www.interestgroup.com/elise> (consultado a 17 de Dezembro de 2010).

²⁰ REFLECT (2002). *Review of foreign language and cultural training needs. Comparative overview of survey results*. In <http://www.interactint.com/projects.htm> (consultado a 17 de Dezembro de 2010).

Leonardo Da Vinci, fornecem todo um conjunto de dados e resultados sobre o uso das línguas em pequenas e médias empresas de dez países europeus (Alemanha, Dinamarca, Espanha, França, Holanda, Irlanda, Polónia, Portugal, Reino Unido e Suécia). Os principais resultados destes três estudos podem sumariar-se da seguinte forma: a) grande parte das empresas relaciona-se com o exterior através da língua inglesa; b) apesar de o inglês ser a língua estrangeira mais usada, muitas outras línguas são consideradas necessárias para estabelecimento de relações comerciais; c) a maior parte dos funcionários possui, apenas, competências linguísticas básicas numa língua estrangeira, o que é considerado negativo pelas empresas; d) muitas empresas admitem perdas de negócios devido a barreiras linguístico-culturais.

Estes resultados evidenciam a necessidade que empresas e sujeitos sentem em investir no desenvolvimento de competências linguístico-culturais e, neste campo, têm surgido estudos que relacionam a capacidade de internacionalização de empresas com as competências linguísticas e interculturais dos funcionários. Destacamos o estudo levado a cabo pelo *British Chambers of Commerce* (BCC, 2004) que concluiu haver uma correlação directa entre competências linguísticas e o lucro anual de algumas empresas. Ou seja, as empresas que mais apostam na competência linguístico-cultural dos sujeitos têm uma capacidade de exportação superior. Estes resultados vão ao encontro dos alcançados pelo projecto ELAN²¹ (*Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*), da alçada da Comissão Europeia, que questionou 29 países europeus relativamente à importância das competências linguísticas no mundo empresarial. Os principais resultados mostram que competências linguístico-culturais em diferentes línguas trazem grandes benefícios para a internacionalização dos negócios, logo, para o crescimento económico. Traça-se, desta forma, uma forte relação entre estas competências e capacidade de exportação empresarial: “Investment in language skills represents one of the fixed costs of exporting to certain countries” (European Commission, 2006a: 5).

Também o *Business Forum for Multilingualism*, criado em 2007 pela Comissão Europeia com o objectivo de “explore how language skills can have an impact on trade and jobs in the European Union” conclui, de forma similar, no relatório²² apresentado à

²¹ In <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=MEMO/07/79&format=HTML&aged=1&language=EN&guiLanguage=fr> (consultado a 03 de Novembro de 2010).

²² In <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/08/1130&format=HTML&aged=0&lan> (consultado a 06 de Março de 2011).

Comissão em Julho de 2008 que a promoção da aprendizagem de LE no espaço europeu deve ser promovida para que as empresas europeias se mantenham competitivas face às economias emergentes da Ásia e da América Latina.

A relação entre competências linguístico-culturais e sucesso económico tinha sido já reiterada em estudos anteriores como, por exemplo, os levados a cabo por Hall (2000) e Connell (2002) no contexto do Reino Unido. O primeiro, ao estudar questões relacionadas com a economia escocesa, conclui que se torna muito importante para o crescimento económico do país que a sua força de trabalho desenvolva competências linguísticas em diferentes línguas na medida em que a Escócia comercializa essencialmente com países falantes de línguas que não o inglês. O segundo autor referido, num estudo sobre o papel das línguas no comércio e negócios no Reino Unido, sublinha as consequências negativas que competências linguísticas reduzidas em outras línguas pode ter na comercialização/negociação. Connell refere-se especificamente à influência das competências linguísticas na área das exportações e participação das empresas na economia internacional, sublinhando que “Not having a (language) policy in place can be measured in terms of lost trade and opportunity” (s/p). Esta conclusão baseia-se nos resultados da investigação que mostram que 21% das empresas inquiridas afirmam já terem perdido negócios por falta de competências em determinadas línguas e que 45% encontram barreiras linguísticas quando comercializam com o estrangeiro.

Feely & Winslow (2006), num estudo sob a responsabilidade do CILT (*National Centre for Languages*) com 151 empresas no Reino Unido, Alemanha e França, chegam a conclusões similares. Afirmam mesmo que cidades ou regiões que oferecem uma maior diversidade linguístico-cultural se encontram numa posição mais favorável para atrair investimento por parte de companhias multinacionais. Daí que uma das recomendações do estudo seja “Encourage and make possible the cultivation of language skills as part of every UK student’s skills portfolio, regardless of their age or main programme of learning” (*idem*: 7).

Mais recentemente, um estudo levado a cabo pelo TIRF (*The International Research Foundation for English Language Education*), com uma amostra significativa de empresas de diferentes áreas e situadas em diferentes partes do globo, chegou à conclusão de que

“Plurilingualism, and proficiency in English as a second or foreign language in

particular, matter greatly in the global economy, and they matter to employers as well as to individuals. Indeed, it is possible to estimate the effect of language on business performance” (2009: 5).

Apesar desta conclusão, e surpreendentemente, também o estudo concluiu que não têm sido levados a cabo esforços investigativos suficientes para quantificar o efeito das línguas/competências linguísticas na economia, embora este assunto se revele de extrema importância quer para indivíduos, quer para empresas. Ainda assim, conclui-se que cada vez são mais as empresas que se preocupam em definir e avaliar as competências linguísticas de que necessitam.

Em contexto nacional destaca-se o estudo *O Valor Económico da Língua*²³, financiado pelo Instituto Camões e desenvolvido pelo ISCTE (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e Empresa) de 2007 a 2009, no âmbito do qual se concluiu que a língua portuguesa representa um valor potencial de 17% do Produto Interno Bruto nacional, sobretudo observando o cálculo da média ponderada do peso da língua em actividades económicas como a comunicação social, as telecomunicações ou o ensino. No que concerne ao papel da língua nas relações com o exterior, essencialmente com países linguisticamente próximos, concluiu-se que se constitui enquanto facilitador do comércio externo (exportações), de investimento estrangeiro no país e de fluxos migratórios.

Deste modo, e face ao que acabámos de expor, algumas empresas por todo o mundo têm vindo a sentir a necessidade de desenvolver políticas linguísticas internas que

“facilitate rapid language acquisition, can be implemented on a large scale, can be customized, have low to moderate costs, and produce immediate results for employees and tangible returns to the corporation.” (TIRF, 2009: 32)

A revisão da literatura permite-nos concluir que este é um assunto que se tem mostrado de pouco interesse para as áreas dos estudos comunicacionais e empresariais. Ainda assim, têm surgido algumas investigações que apresentam resultados que interessam conhecer e interpretar. Por exemplo, Feely & Harzing (2003) identificam diversas “language management strategies” colocadas em prática por empresas multinacionais e que passamos a resumir: a utilização de uma língua franca; a existência de um multilinguismo funcional; recurso a serviços de interpretação e tradução; formação linguística dos funcionários; designação de uma língua de trabalho; recrutamento de funcionários tendo

²³ In http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/search_result.html (consultado a 12 de Setembro de 2011).

em conta as suas competências linguísticas; a utilização de novas tecnologias de tradução e a colocação de funcionários plurilingues em posições de liderança dentro das empresas.

Os resultados do estudo de Feely & Winslow (2006) vão ao encontro destes. Assim, cerca de metade das empresas admitiram estar a desenvolver “language strategies”, destacando-se as seguintes: contratação de falantes nativos; apresentação das suas páginas *Web* em diferentes LE; contratação de tradutores e intérpretes; contratação de indivíduos que possuam competências em diferentes línguas; formação linguística dentro da própria empresa. Relativamente a esta última estratégia, o estudo de Rodriguez, Brown & Smith (2005) mostra que a falta de competências linguísticas leva à existência de ansiedade nos funcionários e que a formação linguística dentro da própria empresa poderá ajudar a ultrapassar este sentimento. Para além disso, concluem que este tipo de iniciativas concorre para a melhoria de diferentes procedimentos dentro das empresas, nomeadamente conduzindo a uma comunicação mais eficaz com o exterior.

Os resultados fornecidos pelos estudos acima sustentam os argumentos de teor económico a favor da diversidade linguística/plurilinguismo no seio das empresas, apontados por Lüdi (2009; com base nos resultados do projecto Dylan²⁴, nomeadamente no que concerne ao *Work Package-Companies*): a) a conquista de novos mercados por parte das empresas; b) o aumento da satisfação dos funcionários o que contribui para a qualidade do trabalho; c) a criação de uma filosofia de empresa inclusiva que funciona dentro de uma pluralidade cultural; d) a facilitação do processo de construção e transmissão de conhecimentos; e) aproveitamento da diversidade cognitiva possuída por funcionários plurilingues (*idem*: 12-14).

Para além do impacto económico que as competências linguístico-culturais podem ter nas empresas, temos que ter em conta o impacto no indivíduo. Um dos estudos mais recentes e relevantes neste âmbito é o de Klein (2007) que testou a hipótese de Grin & Vaillancourt (1997) de que as competências linguísticas seriam uma vantagem no mundo do trabalho uma vez que permitiriam aos indivíduos arranjar emprego mais facilmente, obter salários mais altos e progredir mais facilmente na carreira profissional. O autor concluiu que uma desenvolvida competência plurilingue influi positivamente na participação activa de homens e mulheres no mundo empresarial e que afecta os salários obtidos. Para além disso, concluiu ainda que a língua inglesa é a mais valorizada individual

²⁴ In http://www.dylan-project.org/Dylan_en/index.php (consultado a 03 de Novembro de 2010).

e empresarialmente, apesar da necessidade de falar e compreender várias línguas ser também enfatizada. A investigação levada a cabo por Lehtonen & Karjalainen (2008), na Finlândia, coloca similarmente a tónica na relação entre competências linguístico-culturais e empregabilidade. Fica claro que as competências linguísticas são grandemente valorizadas pelas empresas empregadoras do país, sendo mesmo consideradas competências-chave, com ênfase nas competências em língua inglesa. Para além disto, os autores concluem ainda que os empregadores dão também muito valor a uma “sensibilidade cultural” necessária para que os indivíduos se movimentem em diferentes espaços socioculturais; ou seja, é também valorizada uma competência pluricultural.

Também na investigação liderada pelo *Global English Corporation* (GEC, 2005), os indivíduos inquiridos (funcionários de 52 empresas globais, com presença em diferentes continentes) mostraram valorizar, essencialmente, o desenvolvimento de competências em língua inglesa que consideraram essenciais para desempenharem as suas funções. Uma das conclusões mais importantes deste estudo relaciona-se com o facto de que os indivíduos que possuem proficiência em língua inglesa estão em vantagem profissional relativamente àqueles que não dominam essa língua. Esta percepção vai ao encontro da dos empregadores que valorizam as competências em língua inglesa, ainda que sublinhem a importância do domínio de mais uma ou duas línguas (cf. TIRF, 2009).

Os resultados destes dois estudos vão, desta forma, ao encontro das conclusões do *Eurobarómetro especial 243 “Os europeus e as suas línguas”* (Comissão Europeia, 2006), relativas ao facto de o inglês ser a língua estrangeira mais utilizada no local de trabalho por toda a Europa. Ainda assim, alguns estudos têm concluído que as empresas cada vez mais exigem competências linguístico-culturais que não se cingem apenas à língua inglesa (TNP3, 2007²⁵) o que vai ao encontro das políticas linguísticas educativas do Conselho da Europa, como veremos no ponto 2 deste capítulo.

De um modo geral, podemos concluir que os estudos que citamos reconhecem que o plurilinguismo é uma competência-chave no mundo dos negócios e que a língua inglesa desempenha um papel fulcral. Neste sentido, os indivíduos e as empresas deverão tomar medidas específicas no que concerne à aquisição de competências linguístico-culturais. Trata-se de uma responsabilidade que se estende aos governos, tal como enfatizado pelo TIRF:

²⁵ *Thematic network project in the area of languages III: final report*. In <http://www.elccl.org> (consultado a 14 de Fevereiro de 2009).

“Government - in particular those in governments responsible for public education policy creation at the elementary, secondary, and tertiary levels - can greatly enhance the future abilities of individuals and capacities of firms to become key agents in the globalized economy by committing to plurilingualism as an educational outcome for all. If they have not already made such a commitment, they may do so by revising national or state-based educational policies to incorporate opportunities for language and cultural learning in the primary languages that facilitate access and mobility in the global marketplace, such as English, Spanish, Mandarin, and other languages” (2009: 44).

Como podemos verificar, a tomada de consciência da importância da preservação e desenvolvimento da diversidade linguística e do plurilinguismo para o bem-estar da sociedade em geral tem vindo a reflectir-se em vários estudos científicos e documentos orientadores provenientes de organizações mundiais.

Para além de argumentarem a favor de um plurilinguismo societal por razões de diferente teor, as suas recomendações acentuam a necessidade de sensibilizar os cidadãos para a preservação da diversidade linguístico-cultural, percepcionada enquanto factor essencial para a construção de uma verdadeira cidadania e para a erradicação do racismo e da intolerância. Logo, ao tomarem o plurilinguismo como um princípio-base e finalidade das políticas sociais, linguísticas, educativas, ambientais e económicas colocam desafios importantes à sociedade em diversos âmbitos. Vejamos.

1.1.5. Plurilinguismo: desafio multidimensional

De acordo com Hans-Jürgen Krumm (2004), o plurilinguismo/pluriculturalismo é um assunto político muito delicado que deve ser tratado com tacto e sensatez, o que vai ao encontro da asserção no *Relatório do desenvolvimento humano* de que “Incorporar políticas multiculturais nem sempre é fácil” (PNUD, 2004: 63). Este tipo de afirmações é justificado com a ideia de que as línguas/culturas têm diferentes estatutos, assim como as pessoas que as falam, e também com factores históricos que se relacionam com as relações, muitas vezes tensas, entre países, comunidades vizinhas ou comunidades culturais distintas num mesmo país. Estas questões tornam-se, obviamente, mais centrais em espaços multilíngues, onde “uma política de múltiplas línguas é o único meio de assegurar a participação democrática total” (*ibidem*).

Para minimizar e resolver estas tensões, Krumm (2004) defende que uma política linguística para o plurilinguismo tem de ser, obrigatoriamente, apoiada pelos Estados,

pelos políticos e pelos *mass media*. Assim, o objectivo será desenvolver um ambiente sociopolítico onde a presença de indivíduos com diversos *backgrounds* linguístico-culturais e com diferenciadas capacidades linguísticas seja percebida de forma positiva.

Para que este objectivo seja efectivamente cumprido convém, antes de mais,

“promover, junto aos responsáveis políticos e decisores, uma tomada de consciência dos benefícios do diálogo intercultural e interconfessional, tendo presente o risco potencial da sua instrumentalização” (UNESCO, 2009: 35).

Nesta linha de pensamento, essa tomada de consciência terá de incluir a percepção de que “o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural” como se enfatiza no Artigo 2.º da *Declaração universal sobre a diversidade cultural* (UNESCO, 2002a). Desta forma, “As políticas de apoio ao plurilinguismo, o ensino de línguas e a preservação de línguas em perigo são indispensáveis para assegurar a perenidade da diversidade cultural” (UNESCO, 2009: 14). No *Relatório do desenvolvimento humano* fala-se da necessidade de integração de “políticas multiculturais nas estratégias de desenvolvimento humano” (PNUD, 2004: 37) que permitam a expansão das liberdades e direitos culturais, através do reconhecimento das diferenças e da importância das diferentes línguas.

Seguidamente, torna-se necessário, na nossa perspectiva, encontrar os meios e instrumentos para salvaguardar a diversidade linguística e promover o multilinguismo “por meio da criação de políticas nacionais que encorajem o uso funcional de todas as línguas da sociedade” (UNESCO, 2009: 15). Estas políticas nacionais terão que incluir o reconhecimento das diferenças culturais nos documentos que regem a vida de cada Estado, ou seja, nas constituições e legislações, tal como recomendação do *Relatório do desenvolvimento humano* (PNUD, 2004).

Ao nível internacional, torna-se importante:

“1) preservar a diversidade linguística mundial como condição necessária da diversidade cultural; 2) promover o multilinguismo e a tradução (nomeadamente nos domínios administrativo, educacional, dos meios de comunicação e do ciberespaço) de modo a fomentar o diálogo intercultural” (*ibidem*).

Trata-se, então, de partir do princípio de que o favorecimento de políticas linguístico-culturais inclusivas e participativas potencia a coesão social e a paz e é uma garantia para a interacção harmoniosa entre grupos com diferentes identidades culturais.

Perspectivar este tipo de políticas não é uma tarefa fácil até porque “language issues are so politically sensitive that they are seldom addressed in an explicit way” (Phillipson, 2010a: 3) e, por isso, a sua planificação e implementação são grandes desafios que se colocam aos Estados.

De acordo com as linhas gerais de acção traçadas na *Declaração universal sobre a diversidade cultural* (UNESCO, 2002a), estes desafios passarão por

“Elaborar políticas e estratégias de preservação e valorização do património cultural e natural, em particular do património oral e imaterial e combater o tráfico ilícito de bens e serviços culturais. (...) Elaborar políticas culturais que promovam os princípios inscritos na presente Declaração, inclusive mediante mecanismos de apoio à execução e/ou de marcos reguladores apropriados, respeitando as obrigações internacionais de cada Estado. (...) Envolver os diferentes setores da sociedade civil na definição das políticas públicas de salvaguarda e promoção da diversidade cultural.”

Destaca-se, desta forma, a necessidade de “incorporar a cultura como elemento estratégico das políticas de desenvolvimento nacionais e internacionais” (*ibidem*).

Se interessa que governantes e políticos, aos níveis nacional e internacional se consciencializem dos benefícios da diversidade linguístico-cultural e do plurilinguismo para que, posteriormente, possam elaborar e desenvolver políticas, torna-se crucial, seguidamente, consciencializar a opinião pública acerca destas questões. Ou seja, torna-se imperativo conseguir veicular publicamente a ideia de que as línguas não são apenas veículos de comunicação e de transmissão de conhecimentos, mas são sobretudo instrumentos básicos de socialização, de identidade cultural de qualquer povo, de paz e de desenvolvimento. Deste modo, as questões da preservação da diversidade linguística e da formação de sujeitos plurilingues lançam um importante desafio social que se relaciona com a necessidade de as transformar num verdadeiro movimento social.

Como enfatiza Crystal (2004), hoje em dia a opinião pública está muito consciente dos problemas ecológicos porque desde o século XIX que se têm vindo a desenvolver movimentos nesse sentido. Num paralelismo com as questões da preservação da diversidade linguístico-cultural, o autor considera essencial que linguistas, professores de línguas, investigadores e outros actores tomem como exemplo estes movimentos ecológicos e as estratégias que activaram para se imporem na opinião pública. Neste sentido, o autor aponta algumas medidas que considera imprescindíveis para consciencializar a opinião pública acerca da importância da preservação das línguas e culturas no mundo, que passamos a resumir: a utilização da Internet e das tecnologias da

sociedade da informação; relacionada com esta primeira, a atracção dos jovens para estas questões na medida em que eles são “the parents of the next generation of children, so the sociolinguistic reality of the inter-generational transmission of language depends primarily on them” (*idem*: 5); a utilização dos *mass media*, nomeadamente o cinema, com ênfase na produção de projectos cinematográficos que incluam as línguas e a diversidade; o aproveitamento das artes (para além do cinema) na medida em que “the arts are the best way of getting any message across, because people pay attention to artists in a way that they do not to academics” (*idem*: 8); o reconhecimento e premiação de trabalho artístico relacionado com a diversidade linguístico-cultural; a integração da problemática da diversidade nos currículos escolares (assunto sobre o qual nos debruçaremos de forma mais detalhada à frente); a criação de um *International Central Office of Information* que funcionaria como um depósito público de investigações científicas, trabalhos, artigos de imprensa, entrevistas, filmes etc.: “We need to compile an archive or library of metadata on language diversity, sustainability and peace” (*idem*: 12); a criação de espaços, tal como museus ou galerias, onde o público possa aperceber-se da diversidade linguística do planeta e onde possa entrar em contacto com especialistas no assunto.

O papel da comunicação e dos conteúdos culturais na preservação da diversidade linguístico-cultural e na consciencialização pública é também valorizado pela UNESCO: “A criação artística e todas as formas de inovação que abrangem o conjunto das actividades humanas podem ser consideradas como fontes primordiais da imaginação da diversidade cultural” (2009: 20). Daí que esta organização enfatize a conceptualização e implementação de políticas dirigidas à promoção da diversidade linguístico-cultural nos diferentes *mass media* de forma a incrementar o pluralismo, falando na necessidade de uma “alfabetização midiática e informacional” como forma de

“...ajudar o público a dar provas de um maior espírito crítico quando consome produtos de comunicação, lutando assim contra os pontos de vista parciais. A alfabetização midiática é um aspecto importante do acesso aos meios e uma vertente fundamental da educação não formal. Convém promovê-la no seio da sociedade civil e junto aos profissionais de mídia, como parte integrante dos esforços que devem ser feitos para melhorar a compreensão recíproca e facilitar o diálogo intercultural” (*idem*: 19).

Para além do papel dos *mass media*, sublinha que o desenvolvimento de competências plurilingues e a consciencialização dos indivíduos para a importância da

diversidade linguístico-cultural são verdadeiros desafios à educação que se devem repercutir nas políticas educacionais, uma vez que estas podem desempenhar um papel decisivo “no florescimento ou no declínio da diversidade cultural e devem promover a educação *pela e para* a diversidade” (*idem*: 15).

Concordamos com Gadotti quando salienta que “Para ser emancipadora a educação precisa considerar as pessoas, suas culturas, respeitar o modo de vida das pessoas, sua identidade” (2003: 72). Neste sentido, defende a promoção de uma “consciência planetária” que pressupõe o reconhecimento de que o mundo é uma comunidade global:

“Compreender que somos interdependentes. A Terra é uma só nação e nós, os terráqueos, os seus cidadãos. Não precisaríamos de passaportes. Em nenhum lugar na Terra deveríamos nos considerar estrangeiros. Separar primeiro de terceiro mundo, significa dividir o mundo para governá-lo a partir dos mais poderosos; essa é a divisão globalista entre globalizadores e globalizados, o contrário do processo de planetarização” (*idem*: 60).

Esta percepção evidencia a ideia, patente na *Declaração universal dos direitos linguísticos* (UNESCO, 1996), de que “O ensino deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e das relações harmoniosas entre as diferentes comunidades linguísticas do mundo inteiro” (Artigo 13.º, 2), logo, deve ter como uma das suas grandes finalidades formar para a compreensão do Outro através do desenvolvimento transversal no currículo de competências plurilingues e interculturais. Daí que na *Résolution 30C/12* de 1999 se enfatize a importância da aprendizagem de, pelo menos, três línguas na medida em que apenas uma educação de cariz multilingue poderá responder “aux exigences de la participation à l’échelle mondiale et à l’échelle nationale, et aux besoins spécifiques de communautés qui se distinguent sur les plans culturel et linguistique” (UNESCO, 2003: 18).

Em 2003, na publicação *L’éducation dans un monde multilingue*, a UNESCO resume a suas orientações em termos de questões linguísticas e educativas para o século XXI, enunciando três princípios de base que passamos a resumir: 1) encorajamento do ensino da língua materna como forma de melhorar a qualidade da educação, partindo dos conhecimentos prévios de professores e alunos; 2) apoio da educação bilingue e/ou multilingue a todos os níveis de ensino, como forma de promover a igualdade social e de género e como elemento essencial das sociedades linguisticamente heterogêneas; 3) encorajamento da perspectiva que entende as línguas enquanto componentes essenciais

para a educação intercultural, como forma de encorajar o entendimento entre diferentes povos e de assegurar o respeito pelos direitos fundamentais dos indivíduos (2003: 30, tradução nossa).

Nesta linha de pensamento, e considerando a educação como um pilar fundamental para o progresso de todos os povos, Roberto Carneiro afirma que

“formar espíritos abertos à diferença cultural e à sã convivência humana configura porventura o desafio mais instantâneo que se coloca a todos os sistemas educativos que não se demitem de afirmar a sua presença activa na construção de uma história de paz e de tolerância, num mundo condenado cada vez mais seguramente à explosão da diversidade” (2001: 73).

Crystal (2004) também confere uma importância primordial ao papel que a educação deverá desempenhar na promoção da diversidade linguístico-cultural e na relação que tem com a paz. Especificamente, sublinha a necessidade de consciencializar a sociedade acerca desta problemática e, entre outras estratégias, enfatiza a importância da escola neste processo: “We need to get the issue into the school curricula and into routine classroom experience” (*idem*: 11).

Esta é também a opinião de Imbernón *et al.* que consideram que é dever dos sistemas educativos formar cidadãos “comprometidos con la dignidad (...) democráticos, críticos, respetuosos de la igualdad de derechos y de la diversidad” (2002: 69-70). É neste sentido que, sendo um pilar fundamental na estruturação societal, a educação deve, sobretudo, educar para uma cidadania que tenha em conta as diversidades históricas, linguísticas, culturais. Assim, ao descreverem os cinco tipos de cidadanias a desenvolver pela educação nos sujeitos – *democrática, social, paritária, intercultural e ambiental* – os autores enfatizam a necessidade de educar para uma cultura de paz e de justiça social, para a solidariedade, para a diversidade, para o respeito pelo outro, para o diálogo entre culturas. Para que esta missão social da educação seja efectuada torna-se essencial que os sistemas educativos tenham como fundamento um multilinguismo baseado no

“reconocimiento pleno de la diversidad y el respeto mutuo entre los pueblos y culturas, y que tenga como principio de convivencia la interculturalidad sigue siendo un anhelo, un ideal y una meta a largo plazo” (*idem*: 64).

De acordo com a descrição destas cinco cidadanias, conclui-se que educar para a cidadania passa por uma educação que prepare os indivíduos para *aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a viver juntos*, os quatro grandes pilares da

educação segundo Delors *et al.* (1996) que “somente podem aplicar-se com êxito se a diversidade cultural for seu elemento central” (UNESCO, 2009: 15). Esta é uma ideia-chave presente em vários documentos emitidos pela UNESCO.

De facto, a UNESCO é uma das organizações não-governamentais que mais tem emitido, desde a sua fundação em 1945, recomendações importantes para a elaboração de políticas educativas a nível global que tenham em conta o respeito pela diversidade. Para além dos documentos referidos anteriormente, destacamos ainda a *Declaração universal sobre a diversidade cultural* (2002a) que apresenta algumas linhas gerais do plano de acção para a aplicação dos conteúdos aí defendidos, entre as quais destacamos as seguintes:

“Fomentar a diversidade lingüística - respeitando a língua materna - em todos os níveis da educação, onde quer que seja possível, e estimular a aprendizagem do plurilingüismo desde a mais jovem idade.

Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes.”

Estas linhas de acção são retomadas posteriormente na *Convenção sobre a protecção e a promoção da diversidade das expressões culturais* (UNESCO, 2005), sendo que a ênfase neste documento é dada à necessidade de implementação e desenvolvimento de programas cooperativos (nacional e internacionalmente) de educação e formação que permitam uma maior sensibilização do público em geral.

No *Relatório Mundial* fornecem-se, de forma similar, algumas recomendações relativas ao papel da educação no investimento na diversidade linguístico-cultural e no diálogo intercultural, partindo do princípio que “Para aprofundar a aprendizagem da vida em conjunto, é necessário promover as competências interculturais, incluindo as que estão enraizadas nas práticas quotidianas das comunidades, com vista em melhorar as abordagens pedagógicas das relações interculturais” (2009: 34). Neste sentido, o documento aponta algumas linhas de acção para a educação, entre as quais destacamos:

“a) Empreender um estudo comparativo e global dos conteúdos e dos métodos pedagógicos incluindo os modos de transmissão tradicionais, prestando uma particular atenção ao reconhecimento da diversidade cultural e do lugar que ela deve ocupar; b) Apoiar os esforços visando a identificação e/ou criação de meios e de oportunidades de aprendizagem próprios a uma dada cultura, em cada sistema educacional; c) Adaptar os métodos de ensino às necessidades encontradas na vida cotidiana daqueles que aprendem beneficiando-se do necessário apoio dos decisores das políticas educacionais, dos especialistas da educação em todos os níveis e das coletividades

locais, reconhecendo que a dimensão cultural é um pilar essencial da educação para o desenvolvimento sustentado; d) Elaborar princípios-diretores internacionais para a promoção do diálogo intercultural, por meio das artes, baseando-se nas boas práticas identificadas na área da educação artística” (*idem*: 34-35).

Desta linhas de acção sobressai a ideia de que a promoção de competências plurilingues e interculturais não deve ser apenas um objectivo do espaço “sala de aula”, mas deve alargar-se àquilo que no relatório se denomina de *universidade da vida*, numa perspectiva integradora e holística que inclua ambiente escolar, família e comunidades locais e alargadas.

Ainda que reforçando a ideia de que o desenvolvimento de competências plurilingues e a consciencialização dos indivíduos para a importância da diversidade linguístico-cultural são desafios que devem ser transversais a todas as áreas de ensino/formação, não podemos deixar de sublinhar de que se trata de um repto maior para a educação em línguas. Neste quadro, esta diversificação das línguas nos currículos terá como principal objectivo o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais nos sujeitos, deixando de lado o desenvolvimento de competência linguística próxima do modelo de “native speaker”. Trata-se, como o colocou Kramsch em 1998, de perceber os aprendentes como “speakers in their own right” que, dependendo da situação e das línguas nela envolvidas, podem activar competências parciais.

Caracterizado o plurilinguismo como crucial no desenvolvimento das sociedades, exporemos, de seguida, de que forma está presente nas questões de política linguística e política linguística educativa em termos gerais, para posteriormente nos centrarmos primeiramente no contexto europeu e na política linguística educativa que aí tem vindo a ser conduzida nas últimas décadas e, por fim, no contexto português.

1.2. Política linguística educativa europeia: o plurilinguismo como princípio fundamental

A Europa é actualmente reconhecida e reconhece-se como um espaço plurilingue e pluricultural, sendo esta considerada uma característica fundamental na sua consolidação e desenvolvimento. Como referem Ó Riagaín & Lüdi “language diversity is a widely acknowledged and a valued feature of European’s cultural life” (2003: 7) e, por isso, deve ser preservada e promovida.

A esta necessidade de preservação e promoção da diversidade linguístico-cultural associa-se a urgência da constituição de um espaço de união a vários níveis (económico, político, social...). De facto, a diversidade deve ser percepcionada como parte integrante de um contexto europeu que tem sofrido importantes mudanças nas últimas décadas que se reflectem não só na transacção de bens e serviços, mas também nos movimentos migratórios.

Estas são questões presentes, desde logo, no *Tratado de Maastrich*²⁶ que advoga a promoção de “um progresso social equilibrado e sustentável” (...), a criação de “um espaço sem fronteiras” (...), a afirmação de uma “identidade [da Europa] na cena internacional” (...) e o reforço da “defesa dos direitos e dos interesses nacionais dos seus Estados Membros mediante a instituição de uma cidadania europeia” (1992, Artigo B: 7.º e 8.º). Estas directrizes, ao mesmo tempo que propõem a criação de um espaço europeu unido e deixam antever a necessidade de uma Europa sem fronteiras, reforçam a singularidade de cada Estado, povo, cultura e identidade “conciliando o total e o parcial/local, numa dialéctica transformadora e enriquecedora” (Simões, 2006: 40). Sendo estas algumas das principais directrizes que estiveram na base da construção de um projecto europeu comum, urge pensar novas formas de viver e construir a Europa.

Com efeito, a integração económica, social e política e os movimentos das populações no âmbito do espaço europeu despoletaram a necessidade do desenvolvimento de políticas linguísticas e políticas linguísticas educativas que assumam o plurilinguismo como fulcral. No *Guide for the development of language education policies in Europe* sublinha-se que o plurilinguismo fornece as condições necessárias para a existência de uma mobilidade a diversos níveis na Europa, tendo um papel crucial “for social and political

²⁶ In http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/12002E/pdf/12002E_PT.pdf (consultado a 25 de Outubro de 2006).

inclusion of all Europeans whatever their linguistic competences, and for the creation of a sense of European identity” (Beacco & Byram, 2003: 7). Deste modo, defende-se a existência de uma política linguística europeia reflectida que vise intervir não só sobre as línguas (e seus diferentes estatutos) mas também sobre as suas funções sociais e o seu lugar no sistema de ensino-aprendizagem.

As acções levadas a cabo pelo Conselho da Europa (CE) e pela União Europeia (UE) em termos de política linguística educativa nas últimas seis décadas enquadram-se nesta asserção, como veremos à frente. Previamente à incursão nas acções levadas a cabo pelo CE e pela UE torna-se importante, antes de mais, precisarmos o que entendemos por política linguística e política linguística educativa e descrevermos a forma como estes conceitos têm vindo a ser tratados e estudados.

1.2.1. Política linguística: definição, tipologias e modelos

Os inícios da reflexão científica acerca da política linguística enquanto campo científico independente surgiram nos anos 60 com os trabalhos de Haugen, Kloss, Fishman e Ferguson que apontavam para a necessidade de “intensive research on the central importance of languages in the processes of national development” (Tollefson, 2002a: IX). Ricento (2000) distingue três fases na evolução deste campo: um interesse inicial na descolonização e na formação de novos Estados; uma segunda fase centrada nos efeitos sociais, económicos e políticos do contacto entre línguas e uma terceira fase caracterizada pela preocupação com os direitos humanos linguísticos.

Esta terceira fase, emergente na última década do século XX, deve-se, nas palavras de Hornberger, ao “imperial spread of English and other global languages and, reciprocally, the alarming loss and endangerment of indigenous and small language communities world-wide” (2006: 24). Assim, surgiram nessa altura diversos livros e artigos científicos que requeriam novas perspectivas teóricas no campo, nomeadamente localizando-o no âmbito da teoria crítica com ênfase na abordagem ecológica das línguas, nas relações entre política linguística e ideologias de poder (Cooper, 1989; Tollefson, 1991) e no “role of individuals and collectivities in the processes of language use, attitudes, and ultimately policies” (Ricento, 2000: 208).

Facilmente nos apercebemos que o campo da política linguística é, de facto, interdisciplinar uma vez que “embrace such disciplines as (socio)linguistics, political science, sociology and history and jurisprudence” (Cillia & Busch, 2006: 576). Daí que diferentes autores utilizem terminologias diversas também consoante as línguas que utilizam e as perspectivas que defendem (*language policy, language planning, language management, politique linguistique, planification linguistique, aménagement linguistique*) e se apoiem em diferentes conceitos e teorias (cultura linguística - Schiffman, 1987; teoria social - Tollefson, 1991; imperialismo linguístico - Phillipson, 1992; teoria política - Kymlicka, 1995; teoria económica - Grin, 1996), revelando uma certa falta de consenso no que diz respeito à natureza do campo. Como enfatizam Cillia & Busch, a crescente investigação no âmbito da política linguística “has not resulted in the development of a unified theory so far” (2006: 575).

Ainda assim, parece-nos que a maioria está de acordo relativamente ao seguinte:

“Les politiques linguistiques sont partout à l’oeuvre dans le monde, accompagnant chaque fois des mouvements politiques et sociaux...” (Calvet, 1996: 121).

“...language policy exists within a complex set of social, political, economic, religious, demographic, educational and cultural factors that make up the full ecology of human life” (Spolsky, 2004: IX).

Desta forma, acredita-se que as questões relacionadas com políticas linguísticas devem ser observadas e analisadas tendo em conta o contexto envolvente do qual fazem parte variáveis extralinguísticas muito complexas – de ordem política, económica, social, demográfica, cultural, religiosa, etc. – que demonstram a forma como as línguas e a política linguística estão “imbricated in all aspects of social identity and social change” (Ricento, 2006: 230). Estas variáveis são essenciais não só na configuração de uma política linguística como também na sua consequente “planificação”.

O conceito de *language planning* surge em 1959 com o norueguês Einar Haugen (“Planning in modern Norway”, *Anthropological Linguistics*, 1/3, citado em Calvet, 1996: 4) como sendo a concretização da política linguística, tendo sido imediatamente equiparado ao termo de planificação económica que implica o diagnóstico de um problema, a concepção de soluções possíveis, o delineamento de um plano de intervenção e a sua avaliação:

“La planification est une activité humaine qui vient du besoin de trouver une solution

à un problème. Elle peut être complètement informelle ou ad hoc, mais elle peut aussi être organisée et délibérée. Elle peut être entreprise par des individus privés ou être officielle (...). Si la planification est bien faite, elle comprendra des étapes telles que la recherche extensive de données, la prise en compte de plans d'actions alternatifs, la prise de décisions et sa mise en œuvre" (1964: 51-52, in Calvet, 1996: 11).

Assim, Haugen considera que política e planificação linguísticas implicam uma abordagem científica das situações linguísticas e sociológicas para que se proceda à concepção de planos de intervenção e definição dos meios para tal. Calvet (1999a), que também acredita na necessidade de levar em linha de conta os contextos sociolinguísticos na construção de qualquer política linguística e sua planificação, vai ao encontro do defendido por Haugen e distingue de forma clara os conceitos de política linguística e planificação linguística, o primeiro sendo "l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et particulièrement entre langue et vie nationale" e o segundo "la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à l'application d'une politique linguistique" (*idem*: 155).

Também Spolsky & Lambert distinguem *language policy* de *language management*:

"...language policy consists of the commonly agreed set of choices of language items - whether sounds or words or grammar - or language varieties - whether codes or dialects or named languages - and the beliefs or ideologies associated with those choices (...) language management are actions taken by formal authorities such as governments or other agencies or people who believe that they have authority, such as parents, teachers, or academies, to modify the language choices made by those they claim to have under their control" (2006: 561).

Nesta definição diferenciadora são destacados o papel e acção dos Estados, ainda que os autores admitam que não devemos excluir a existência de políticas linguísticas que são colocadas em prática por organizações internacionais, instâncias supranacionais, comunidades mais pequenas que se integram em Estados bem definidos (como por exemplo, em instituições de ensino superior, como veremos especificamente no capítulo 2) e até por pequenos grupos como, por exemplo, o seio familiar. Em 2004, Spolsky chama já a atenção para o facto de as políticas linguísticas, ainda que não regulamentadas, poderem surgir noutros domínios sociolinguísticos que não apenas o político:

"Language policy is about choice. It may be the choice of a specific sound, or expression, or a specific variety of languages. It may be the choice regularly made by an individual, or a socially defined group of individuals, or a body with authority over

a defined group of individuals. It may also be discovered in the ideology or beliefs about language of the individual or group. Finally it may be made explicit in the formal language management or planning decisions of an authorized body” (Spolsky, 2004: 217).

Esta definição parece transmitir a ideia de que a política linguística de determinada comunidade é mais facilmente identificável nas suas práticas do que na sua planificação. De facto, como refere o autor, se a planificação linguística não for consistente com as práticas e crenças linguísticas e com os factores sociolinguísticos contextuais, a política linguística, ainda que regulamentada, poderá não ter efeitos nas comunidades.

A revisão da literatura permite-nos afirmar que grande parte das análises de política e planificação linguísticas se relacionam com o papel desempenhado pelos Estados a nível nacional ou regional no que concerne, essencialmente, à utilização de uma língua nesses espaços. Efectivamente, como refere Phillipson

“Language policy is manifestly an integral part of social policy. All states engage in it, when creating societal conditions that permit some languages to thrive and cause others to die off, and when ratifying human rights instruments in which language rights are specified” (2006: 13).

Alguns autores distinguem três tipos de política/planificação linguística que os Estados, normalmente, implementam: a) políticas para as línguas oficiais dos Estados ou das organizações, que podem ter inclinações monolíngues ou plurilíngues e que incluem a ratificação de leis relativas aos direitos dos falantes de comunidades maioritárias ou minoritárias e a utilização das suas línguas maternas na educação, serviços públicos, etc. (*status planning*); b) política linguística educativa sobre as línguas (quais, onde, para quê) nos Sistemas Educativos (*acquisition planning*); c) produção e publicação de gramáticas e dicionários que regulamentem a forma linguística (*corpus planning*) (cf. Ayo, 2004; Phillipson, 2003).

Estes três níveis de intervenção podem não ter, a nível estatal, um organismo específico responsável por eles, mas muitos organismos estatais (como, por exemplo, ministérios) poderão estar envolvidos directamente em decisões que afectam as políticas linguísticas a diferentes níveis:

“*culture*: such policy issues as maintaining and fostering the national heritage, and creativity in films, music and literature; *commerce*: ensuring that the business world is equipped to use a range of languages for exports and imports; *foreign affairs*: policies to ensure that diplomats, civil servants, and experts are able to function in foreign languages in international affairs; *education*: providing citizens with competence in a

range of languages and understanding of diverse cultures, both in general education and in specialist higher education; *research*: ensuring that the scientific community is competent in international languages of communication and also that scientific findings are communicated in relevant local languages” (Phillipson, 2003: 15/16).

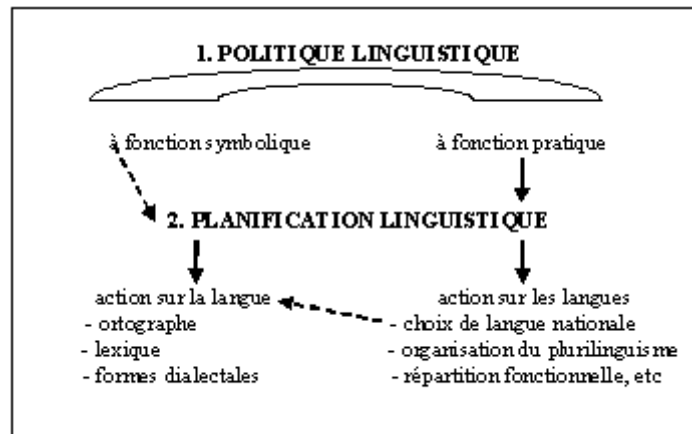
Em alguns países, onde as questões linguísticas assumem crucial importância na sociedade, tal como na Finlândia, oficialmente bilingue há mais de um século, no Canadá, em Espanha, especificamente na Catalunha e no País Basco, existem infra-estruturas responsáveis pela planificação, implementação e monitorização de políticas linguísticas.

Para além do papel dos Estados no âmbito da política e planificação linguísticas, sobressai, das definições apresentadas anteriormente, a ideia de que se a planificação linguística implica a existência de uma política linguística definida, o contrário não acontece, na medida em que muitas escolhas políticas relativas às línguas nunca foram aplicadas, tendo apenas o estatuto de medidas administrativas. É neste sentido que Calvet (1999a) advoga que as políticas linguísticas podem desempenhar uma *função prática* ou uma *função simbólica*, sendo que, no caso da primeira, determinada política linguística é seguida de uma planificação e, no caso da segunda, essa planificação não chega a acontecer, apesar de poder ter um peso importante na sociedade.

Estas diferentes funções relacionam-se com os objectivos que as políticas linguísticas pretendam alcançar, como por exemplo agir sobre determinada língua ou agir sobre as relações entre diferentes línguas. Ao agir sobre determinada língua, uma política linguística pode pretender normalizar a língua nacional de um Estado aos níveis da grafia, do léxico, da uniformização de dialectos. No que concerne às relações entre línguas, uma política linguística pode, por exemplo, pretender intervir sobre situações plurilingues em diferentes aspectos. Como refere o autor acima citado, estes dois tipos de acções podem encaixar-se, na medida em que “une intervention sur les langues [peut] mener à la promotion d’une langue nationale sur laquelle la politique aura ensuite une action normalisatrice” (*idem*: 157).

Passamos a apresentar um esquema do autor que resume as funções das políticas linguísticas e suas acções:

Figura 1. Política linguística (Calvet, 1999a: 157)



Uma maior preocupação com o estabelecimento de uma homeostasia entre língua e sociedade, logo entre funções sociais das línguas e funções linguísticas da sociedade, faz com que nos anos 60 surjam tentativas de equacionar as situações plurilingues até aí olvidadas. Segundo Calvet (1999a), a primeira tentativa partiu de Charles Ferguson que lançou o termo *diglossia* definido como “le rapport stable entre deux variétés linguistiques, l’une dite ‘haute’ et l’autre ‘basse’ génétiquement apparentées et qui se situent dans une distribution fonctionnelle des usages” (*idem*: 44). Desta forma, segundo Ferguson, a diglossia implica a presença de variedades linguísticas, sendo que uma é valorizada, na medida em que funciona como veículo de uma literatura reconhecida e é falada por uma minoria, enquanto que a outra, falada pela maioria, é utilizada na vida quotidiana.

Por seu lado, Fishman (1967) abandona a ideia de relação genética entre duas variedades, considerando existir diglossia desde que haja uma diferença funcional, mais subtil ou mais radical, entre duas línguas. Ao distinguir *bilinguismo* (capacidade de um indivíduo para falar várias línguas – perspectiva individual) de *diglossia* (utilização de várias línguas, próximas ou não, numa sociedade – perspectiva social), o autor insiste nas noções de *função* e *prestígio* das línguas. Falta nas suas definições a noção de *poder*, uma vez que às funções e ao prestígio de determinadas línguas estão subjacentes razões históricas e sociológicas “qui tiennent à la forme du pouvoir, à l’organisation de la société” (Calvet, 1999a: 46).

Uma outra tentativa de equacionar as situações plurilingues surgiu, por exemplo, de Stewart (citado em Calvet, 1999a: 29) que, em 1968, propõe analisar este tipo de situações segundo os atributos das línguas em presença: normalização, autonomia, historicidade e

vitalidade, permitindo definir sete estatutos de línguas (“standard, classique, artificiel, vernaculaire, dialecte, créole, pidgin”). Fasold (1984) retoma as ideias de Stewart e Ferguson, demarcando-se um pouco nos seguintes aspectos: destaca uma certa previsibilidade das funções assumidas pelas línguas e admite que para desempenhar determinada função (oficial, nacional, identificadora) uma língua deve possuir certos atributos sociolinguísticos. Assim, em função desses atributos, umas línguas serão classificadas de forma positiva e outras de forma negativa consoante as representações que circulam e se (re)constróem nas sociedades.

Mais recentemente, Chaudenson (1991) constrói uma grelha de análise de situações plurilíngues que tem em conta, essencialmente, o *estatuto* (funções desempenhadas pelas línguas – uso oficial, religião, educação, *mass media*...) e o *corpus* de uma língua (apropriação linguística, produção linguística, relação entre língua veicular e língua vernácula, competência). O problema que este modelo apresenta relaciona-se com a medição destes dois indicadores.

Os modelos tipológicos que muito sucintamente acabámos de descrever, uma vez que não é nosso propósito focarmo-nos neles, parecem não ser suficientes para dar conta da complexidade inerente às situações plurilíngues, na medida em que há diversos factores que não foram tidos em consideração em alguns deles e que o devem ser, nomeadamente os seguintes, segundo Calvet:

“1- Des données quantitatives: combien de langues, combien de locuteurs pour chacune d’entre elle. 2- Des données juridiques: statut des langues en présence... 3- Des données fonctionnelles: langues véhiculaires, langues transnationales, langues grégaires, langues à usage religieux, etc. 4- Des données diachroniques: expansion des langues, taux de transmission d’une génération vers l’autre, etc. 5- Des données symboliques: prestige des langues en présence, sentiments linguistiques, stratégies de communication, etc. 6- Des données conflictuelles: types de rapports entre les langues, complémentarité fonctionnelle ou concurrence, etc” (1996: 42).

Enquanto que os primeiros quatro factores são relativamente fáceis de calcular, os dois últimos apresentam maior dificuldade. Ao compararmos os modelos dos autores anteriormente citados com os factores que Calvet delinea, verificamos que a grelha de Chaudenson integra os factores quantitativos e jurídicos mas não contempla os factores simbólicos e conflituais. Por sua vez, o modelo de Fasold integra os factores funcionais e simbólicos, negligenciando os diacrónicos. De facto, estes modelos proporcionam “une

vision statique des situations qui, pourtant, sont en perpétuelle évolution” (Calvet, 1996: 42).

Qualquer que seja o modelo de política linguística adoptado coloca-se a questão dos modos de que se dispõe para intervir sobre as línguas e sobre a relação entre elas, o que nos remete para as leis linguísticas. Assim, uma política linguística pode traduzir-se numa legislação, sendo que há diferentes tipos de leis: aquelas que pretendem agir sobre a forma das línguas (grafia, vocabulário...), as que pretendem agir sobre a utilização que delas é feita e aquelas que as defendem e protegem como bens ecológicos. Turi (1994) propõe uma classificação que distingue *législations linguistiques structurelles*, que intervêm sobre o estatuto das línguas, e *législations linguistiques fonctionnelles* que agem sobre a sua utilização. Calvet (1996), por seu lado, prefere distinguir as leis linguísticas consoante o seu campo de aplicação geográfico (referindo-se a leis internacionais, nacionais e regionais) e o nível de intervenção jurídica (Constituições dos países, decretos-lei, recomendações, resoluções).

A partir do momento em que a intervenção humana sobre as línguas passa por uma legislação, podemos falar de direito linguístico. De acordo com o território político considerado, podemos falar de direito linguístico internacional ou de direito linguístico interno, ambos implicando um conjunto de prescrições jurídicas que apresentam como objecto a utilização das línguas. Os especialistas da área são unânimes ao defenderem que o direito linguístico não tem como objectivo o sistema linguístico de uma língua, mas antes o objectivo de delinear regras que determinam a escolha das línguas em certos domínios da vida social e o de determinar as circunstâncias que podem garantir a utilização de uma língua. Obviamente, e como refere Loubier (s/d), a aplicação do direito linguístico coloca um problema complexo relacionado com a existência de direitos linguísticos individuais e, por outro lado, colectivos. Partindo do princípio, definido pelos países democráticos, de que nenhuma política linguística deve ultrapassar a fronteira do domínio privado/pessoal, surgem algumas questões: como conciliar a liberdade de expressão de um indivíduo com a legitimidade, por exemplo, de um Estado escolher determinada (s) língua (s) como língua (s) oficial (ais)? Quais as fronteiras do domínio privado de utilização das línguas e onde começa o domínio público? Na verdade, estas são esferas muito difíceis de circunscrever e que, muitas vezes, se tornam fortes opositoras à legislação e planificação linguísticas.

Quando os Estados ou instâncias supranacionais colocam em prática uma política linguística têm, geralmente, em consideração dois grandes princípios jurídicos: o princípio da territorialidade e o da personalidade. A escolha, implícita ou explícita, de uma destas orientações pelo Estado determina o conjunto de disposições legislativas que são colocadas em prática. As políticas linguísticas que assentam sobre o princípio da territorialidade “visent une certaine homogénéité linguistique d’une collectivité” (Loubier, s/d: 3), enquanto que as que assentam no princípio da personalidade pretendem salvaguardar os direitos linguísticos das minorias, permitindo aos indivíduos escolher a língua a usar no domínio público.

A construção de determinada política linguística pode ter por base diferentes factores. Através da análise das práticas linguísticas e da planificação social de grupos desde a família a instâncias supranacionais, Spolsky aponta alguns deles: a situação sociolinguística de determinada comunidade (número de línguas e falantes de cada uma, valor comunicativo de cada língua); a existência de minorias linguísticas; as mudanças nas sociedades resultantes de uma crescente globalização e a consequente valorização do inglês como língua global dada a sua instrumentalidade e o acesso que permite ao mundo económico-laboral; o crescente reconhecimento das línguas como componentes essenciais dos direitos humanos e uma crescente valorização do plurilinguismo (2004: 219-221).

Indo ao encontro de Spolsky, também Siguan (1996) identifica alguns factores que estão na base da concepção de políticas linguísticas: a existência de minorias bem identificadas; o surgimento de novos Estados e regiões com autonomia; a história de grupos/comunidades; o funcionamento de instâncias supranacionais; a internacionalização de empresas, instituições, etc; a informatização da sociedade e a criação de redes em diferentes domínios; a circulação de pessoas, bens e serviços; a difusão da informação; a evolução das línguas e o contacto entre elas. Inerentes a estes factores estão aspectos como a competitividade económica, a inclusão social e os direitos humanos.

No que se refere às políticas linguísticas que têm como objectivo maximizar a competitividade económica, temos que ter em atenção que podem estar “in more or less direct conflict with the kind of policy required to maximise the goal of social inclusion or human rights” (Ó Riagaáin & Lüdi, 2003: 20). Com efeito, as políticas económicas/financeiras podem influenciar a estrutura do mercado linguístico, enfatizando a importância económica de determinadas línguas em detrimento de outras. Este facto é

visível na afirmação da língua inglesa no mundo económico-financeiro da actualidade. Esta hegemonia tem feito com que alguns países coloquem em prática políticas linguísticas que visam reduzir o impacto da língua inglesa nas suas línguas. Por exemplo, em França a *Loi Toubon*²⁷ de 1994 considera o uso de anglicismos em contextos específicos como uma ofensa punível. Na Polónia foi aprovada uma lei similar – *Act on the Polish Language*²⁸ - em 1999 que estipula que todos os nomes de bens e serviços do país devem ser em polaco.

A reflexão acerca de todos estes factores leva-nos a concordar com Spolsky quando afirma que, com a sua complexidade “and with the certainty that they will pull in different directions, it is not surprising that a simple theory of language policy has not yet achieved consensus” (2004: 221). Com efeito, muitos são os factores sociais, políticos, económicos, religiosos que podem estar subjacentes a uma dada política linguística. Seja de que natureza forem, uma política “will implicitly or explicitly incline towards monolingualism or bi-/plurilingualism” (Ó Riagaáin & Lüdi, 2003: 21). Objectivos de teor monolingue levados ao extremo conduzirão à planificação de políticas assimilacionistas “designed, with or without the agreement of the minority language group, to assimilate it into language and culture of the majority” (*ibidem*). Já as políticas de teor bi/plurilingue procuram a coexistência pacífica de diferentes línguas/culturas, reconhecendo a importância de cada uma e tentando proteger as mais fracas.

Diversos autores descrevem diferentes tipologias de políticas linguísticas no que concerne ao *status planning*, campo que mais atenção tem despertado nas últimas décadas (cf. Spolsky & Lambert, 2006). Por exemplo Siguán, reportando-se ao território europeu, defende existirem cinco: monolinguismo, protecção das minorias linguísticas, autonomia linguística, federalismo linguístico e pluralismo institucional. Relativamente a uma política linguística de teor monolingue, onde se inclui, por exemplo Portugal e a Alemanha, o autor define-a como uma política em que apenas é levada em linha de conta “a língua estatal identificada como língua nacional” (1996: 77), apesar de admitir que pode coincidir com o reconhecimento de diferenças linguísticas num mesmo território ou estado. No que diz respeito à protecção das minorias linguísticas, o autor inclui aí os Estados, tais como a Holanda e o Reino Unido, que “reconhecem uma só língua como língua nacional e que não reconhecem direitos políticos às suas minorias linguísticas” (*idem*: 78), reconhecendo, no entanto, a sua existência e adoptando medidas para a sua protecção. Nas políticas de

²⁷ In http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/lois/sommaire_loi.htm (consultado a 12 de Abril de 2009).

²⁸ In http://www.polishlaw.com.pl/pct/fileakty_prawne21_0.pdf (consultado a 12 de Abril de 2009).

autonomia linguística são incluídos os Estados, como a Espanha, que reconhecem uma dada língua como sendo a nacional mas que “concedem autonomia política a territórios onde se falam outras línguas” (*ibidem*). Uma política de federalismo linguístico engloba Estados, tal como a Bélgica e a Itália, “com estrutura federal onde cada uma das unidades geográficas que o constituem têm uma língua distinta e a sua própria política linguística” (*ibidem*) ainda que todas as línguas sejam consideradas nacionais. Finalmente, no plurilinguismo institucional encontram-se Estados “que reconhecem duas ou mais línguas como línguas nacionais e cuja política linguística busca o uso de todas elas em todo o território do Estado” (*idem*: 79), onde são incluídos, por exemplo, o Luxemburgo e a Finlândia.

Por sua vez, Spolsky apresenta uma tipologia de políticas linguísticas um pouco mais simples: a) *monolingüismo*, em que uma língua é associada à identidade nacional e as outras são marginalizadas; b) *bi* ou *trilingüismo* em que duas ou três línguas estão associadas à identidade nacional e as outras são marginalizadas; c) *pluralismo institucional* em que nenhuma língua se liga de forma especial à identidade nacional, coexistindo várias línguas com diferentes estatutos (2004: 60).

A qualquer uma destas tipologias de políticas linguísticas está subjacente o papel do Estado. Como sublinham Cillia & Busch, referindo-se aos países europeus, os Estados têm tendência para se quererem afirmar no campo da política linguística

“for example through strengthening the constitutional role of national languages or through the increasing requirement in European countries for immigrants to be able to demonstrate knowledge of the state language before being granted citizenship, or even the right of permanent residence” (2006: 579).

O papel central que a política linguística desempenha no processo de afirmação dos Estados-nações ou na construção de identidades nacionais é facilmente visível na antiga Jugoslávia, onde a divisão do Estado federal em Estados individuais foi acompanhada pela desconstrução da língua-chapéu servo-croata e pelo estabelecimento de três línguas - sérvia, croata e bósnia – como línguas estatais nos três respectivos Estados (Bugarski, 2004).

A política linguística internacional e as políticas linguísticas internas influenciam-se mutuamente, sendo ambas influenciadas pelo estatuto que as línguas adquirem na comunicação globalizada, o que se reflecte, por exemplo, nas línguas de trabalho utilizadas

em organizações e estruturas internacionais como a UE, o CE , ou a NATO. Algumas das questões mais prementes ao nível de política linguística internacional centram-se no imperialismo linguístico, no papel dominante do inglês como uma língua franca internacional, nos fenómenos linguísticos no âmbito de movimentos migratórios e na emergência de minorias linguísticas em países de forte imigração (cf. Wodak & Cillia, 2006).

1.2.2. Política linguística educativa: influências e importância

As políticas linguísticas têm implicações nas políticas educativas e se, como vimos anteriormente, as primeiras emergem em contextos sociais, políticos, económicos, etc., também obviamente as “language policies in education emerge in response to important social forces” (Tollefson, 2002c: 327). Por outro lado, e como também enfatiza o autor citado, as políticas linguísticas educativas desempenham um papel crucial na organização dos sistemas sociais e políticos. Com efeito, qualquer política social (linguística, educacional...) se desenvolve num contexto lato onde as transformações políticas, sociais, económicas, psicológicas, religiosas interagem umas com as outras e com as decisões oficiais dos responsáveis governamentais. Assim, como refere McGroarty

“educational language policies are determined by a set of complicated interrelationships among historical traditions, the local and national governance structures affecting education and the ever more international and diverse groups of students entering schools” (2002: 18).

Seguidamente, iremos debruçar-nos, então, sobre alguns factores que influenciam a formulação de políticas linguísticas educativas.

Num mundo cada vez mais multilingue e onde diferentes comunidades linguístico-culturais coabitam, os factores de ordem sócio-política desempenham um papel importante no delineamento de políticas linguísticas educativas. O Conselho da Europa refere-se a “factors in the social context” (Beacco & Byram, 2003: 40), chamando a atenção para a necessidade de análise das condições sociais em que uma política linguística educativa será operacionalizada.

Os conflitos sociais são, com certeza, um desses factores. A relação que se pode estabelecer entre problemas de ordem social e diversidade linguística é variável, dependendo muitas vezes “on the particular ‘local’ connections between language and

various forms of social and economic inequality” (Tollefson, 2002c: 330). Para mostrar esta variabilidade, o autor dá os exemplos dos Estados Unidos da América e da Jugoslávia: nos EUA, as políticas de promoção da língua materna constituem-se, normalmente, como esforços para melhorar as condições culturais, educacionais e económicas das minorias linguísticas enquanto que na Jugoslávia a promoção da língua sérvia actuava enquanto forma de restringir os direitos das minorias. Estes exemplos corroboram a percepção de políticas linguísticas educativas presente no *Guide for the development of language education policies in Europe*: “Language education policies are not simply a matter of pedagogy but are of major political significance because language questions reflect tensions within national communities” (Beacco & Byram, 2003: 7).

A questão dos direitos linguísticos dos indivíduos enquadra-se nas tensões que os autores acima delineiam. Wiley distingue dois tipos de direitos que considera essenciais para os alunos provenientes de minorias linguísticas: “the *right to access* an education that allows for social, economic and political participation, and the *right to an education, mediated* in one’s mother tongue (s)” (2002: 39). Estas percepções podem exercer, de facto, uma forte influência na construção e planificação de políticas linguísticas educativas. Por exemplo, na Índia, o apelo à tomada em consideração dos direitos linguísticos constitui uma forma de luta social e política por parte das minorias linguísticas que têm conseguido incluir nas políticas educativas a presença das diferentes línguas e dialectos. Se tivermos em consideração o caso da Jugoslávia, aperceber-nos-emos que, antes da década de 80, os direitos linguísticos, particularmente na área da educação, eram uma componente essencial no sistema sócio-político do país que se manteve unido durante várias décadas. No entanto, quando a política linguística jugoslava deixou de respeitar os direitos linguísticos das minorias sobrepondo a língua sérvia às outras presentes no território, isso foi percebido como uma forma de dividir o país, resultando numa guerra civil (cf. Tollefson, 2002b). O exemplo da Jugoslávia mostra, portanto, que em sociedades linguisticamente homogéneas as escolhas relativas às políticas linguísticas educativas são, normalmente, aceites sem oposição. Porém, em sociedades multilingues/multiculturais estas decisões podem criar tensões entre grupos.

McGroarty enfatiza a importância dos valores partilhados por uma dada comunidade e que circulam no discurso público, considerando que esta dimensão não deve ser esquecida quando falamos de política linguística educativa: “The educational language

policies of any country reflect social judgments not only about language but a host of factors that, at first glance, bear no overt relationship to language” (2002: 19). Desta forma, a crença numa história comum, na necessidade de uma unidade linguística num determinado território, a crença de que os grupos minoritários não necessitam de protecção especial, a validação de competências em LM como indicador de lealdade nacional condicionam necessariamente uma política de educação linguística. Ricento (1998) conclui, por exemplo, que a educação bilingue nos Estados Unidos da América desafia alguns valores socialmente enraizados tais como a crença numa história comum e a crença de que a integração cultural requiere unidade linguística.

Relacionadas com a questão da partilha de valores estão as relações que se estabelecem entre escola e família/comunidade, consideradas essenciais “for understanding language policies in education and for developing effective language teaching and language maintenance programs” (Tollefson, 2002c: 328). Alguns investigadores têm, efectivamente, sublinhado a importância da comunidade envolvente na construção de políticas linguísticas educativas, mostrando que as relações que se estabelecem entre a educação escolar e a comunidade podem ser essenciais para o sucesso ou insucesso de uma planificação linguística (cf. Fishman, 1991).

A representação que se tem relativamente aos propósitos e objectivos da educação também pode condicionar uma política linguística educativa. Se pensarmos, tal como Walzer (1983, citado em McGroarty, 2002: 21), que a educação é um “program for social survival which is always relative to the society for which it is designed”, estamos a limitar a educação a uma função meramente reprodutiva da estrutura social. Ora, numa sociedade que encoraje o pluralismo, a educação terá como uma das suas finalidades conduzir os sujeitos a perseguir os seus próprios objectivos de forma crítica, o que implicará uma educação linguística para a cidadania e para a diversidade. Pode verificar-se muitas vezes, então, uma tensão entre “‘direct reproduction’ of social and cultural knowledge and practices and the ‘mediated education’ in which students are engaged in dialogue and taught to raise questions and think for themselves” (*idem*: 22).

Este último ponto leva-nos a reflectir acerca da relação entre políticas linguísticas educativas e cidadania, entendida enquanto

“expressão da afirmação humana, pessoal e colectiva dos homens contemporâneos, sujeitos aos ventos da mundialização e da mudança rápida, científica e tecnológica, mergulhados em contextos multiculturais sem fronteiras e sujeitos à difusão mediática

do desenvolvimento económico, das ideias e dos conflitos” (Ambrósio, 2005: 2).

Completamos esta definição com a da União Europeia que entende que a cidadania levanta questões referentes ao conhecimento e consciência dos direitos e dos deveres, aparecendo estritamente relacionada com “valores cívicos como a democracia e os direitos humanos, igualdade, participação, parceria, coesão social, solidariedade, tolerância, com a diversidade linguística e justiça social” (Comissão Europeia, 2005: 9). Ora, ao interrogarmo-nos acerca de uma cidadania contemporânea, não podemos deixar de analisar os projectos educativos, as políticas educativas que os concretizam e a sua importância na formação do cidadão do novo milénio. Neste sentido, uma política linguística educativa que pretenda contribuir para a formação de cidadãos com uma postura humana reflectora dos valores democráticos e com uma mentalidade alargada à dimensão da aventura humana planetária deverá promover uma perspectiva diversificada da aprendizagem das línguas.

A necessidade de formar cidadãos com uma mentalidade alargada relaciona-se, sem dúvida, com o processo de globalização a vários níveis que tem ocorrido no mundo. A constituição de processos globais que têm concorrido para a aproximação entre países, povos e suas culturas tem, com certeza, impacto nas políticas linguísticas educativas, como refere Tollefson:

“Indeed, the rapid and dramatic worldwide increase in migration since the 1970s is forcing policymakers to rethink fundamental issues in education language policy, including not only ideologies of language and nation and medium of instruction, but also teaching methods, materials and other everyday details in the lives of teachers and learners” (2002c: 333).

Esta asserção é visível nos resultados provenientes de alguns estudos. Por exemplo, num estudo centrado no Japão, Coulmas (2002) conclui que, apesar da contínua preocupação em manter uma relação fundamental entre a língua japonesa e a identidade dos cidadãos, as forças do mercado laboral e a crescente imigração têm exercido pressão para que haja mudanças nas políticas linguísticas educativas. Estas mudanças deverão reflectir não só uma preocupação com o futuro da língua japonesa, mas também uma preocupação com os novos grupos etnolinguísticos que cada vez mais se afirmam no país. Outras investigações centram-se naquela que é considerada a maior manifestação linguística de globalização: a disseminação da língua inglesa e a forma como se reflecte na educação linguística. Wright (2002) procede a uma análise histórica da educação

linguística no Vietname e conclui que as políticas linguísticas educativas levadas a cabo no sentido de encorajar a aprendizagem do inglês nas escolas se relacionam com a necessidade de estabelecer relações económicas com outros países, depois de vários períodos de guerra. Jung & Norton (2002) analisam o novo programa de inglês para os primeiros anos de escolaridade na Coreia, instituído em 1997. Concluem que este programa, ao qual antecedeu a elaboração de um currículo nacional amplamente discutido e formação em língua inglesa dos professores generalistas, surgiu enquanto instrumento contributivo para a internacionalização e crescimento económico do país.

A influência do processo de globalização na concepção de políticas linguísticas educativas, que se reflecte nos estudos mencionados, relaciona-se com as teorias económicas acerca do valor que as competências linguísticas adquirem, tal como vimos no ponto 1.1.4. Grin sublinha este aspecto:

“Na maior parte dos debates políticos sobre o ensino das línguas, coloca-se, num momento ou noutro, a questão "do valor da língua". A relação com o ensino das línguas é imediata: quanto mais uma língua tem de "valioso", mais razão há para inscrevê-la no programa; afinal, é muito provavelmente nesta lógica que se inscrevem as recentes recomendações sobre o carácter obrigatório que deveria revestir o ensino do inglês” (2005: 22).

O valor de que fala o autor, e que denomina de “comercial”, pode influenciar as políticas linguísticas educativas, ainda que não seja possível “calcular verdadeiramente o ‘valor’ de uma língua, as ‘vantagens’ (comerciais e não comerciais) que podem ser esperadas de uma política específica” (*ibidem*). Considerando que este “valor comercial” é atribuído às línguas hegemónicas no mundo económico, o financiamento atribuído a comunidades linguísticas minoritárias para o desenvolvimento de programas linguísticos educacionais é, na maioria das vezes, diminuto. Tollefson (2002a) dá o exemplo da redução de fundos proporcionados a escolas norte-americanas para programas de manutenção de línguas minoritárias, redução esta que, normalmente, leva a um maior monolingüismo na educação.

Um outro aspecto apontado por McGroarty (2002) como podendo exercer grande influência nas políticas linguísticas educativas é o facto de as decisões educacionais serem de ordem local, nacional ou supranacional, dando o exemplo das diferentes decisões tomadas pelos Estados norte-americanos no que concerne a questão da educação bilingue. Relacionados com as instâncias que colocam em prática determinadas políticas, estão os

processos de governação dos territórios. Alguns autores têm analisado a relação entre governação colonial e políticas linguísticas educativas e concluem que há diferenças consoante os territórios. Por exemplo, Pennycook (2002) conclui que em Hong Kong as autoridades coloniais britânicas favoreciam a educação da população indígena na sua língua materna como forma de exercer controlo, enquanto que Mazrui (2002) conclui que na África anglófona as autoridades coloniais favoreciam a língua inglesa nos sistemas educativos em detrimento das línguas africanas.

Inerentes a todos os factores que apontámos acima estão aspectos de ordem política que não podem deixar de ser considerados na elaboração e implementação de uma política linguística educativa e que não se podem desligar de aspectos económicos e ideológicos, na medida em que com eles estabelecem uma estreita relação. Na perspectiva de Bohn, o poder político e o ideológico são dominados pelo poder económico tornando-se, por isso, difícil “definir o ensino de línguas como um bem educacional e cultural” sendo mais fácil “apresentá-lo como um produto, uma habilidade necessária para a competitividade da globalização” (2000: 125). Coloca-se, desta forma, a questão de como moldar uma política linguística educativa dentro de uma sociedade “cujos dirigentes adotam as ‘normas’ do liberalismo da globalização” (*ibidem*).

Segundo este autor, no acto político de moldar uma política educativa linguística devem respeitar-se alguns requisitos, a saber: a circulação de informação entre os diferentes responsáveis pela política de ensino; a democracia nos processos de decisão e envolvimento de todos os participantes, dos quais se destacará a escola e a comunidade alargada que com ela se relaciona, como corrobora Corson:

“... a school language policy needs to be rooted in the discourses of the school itself. It has to begin with the problems that all of those with a stake in the school and its context have identified; it has to gather information, from all relevant sources, on the nature of these problems; and it has to provide solutions – as its policy guidelines – that are negotiated with the widest community of people who have interests in the school” (1999: 25).

Em termos de estratégias de execução/planificação, devemos, antes de mais, ter consciência de que “nenhuma proposta de ensino de línguas é política e culturalmente neutra” (Bohn, 2000: 130) e que os Estados detêm um importante papel na construção e implementação de políticas linguísticas educativas. Este papel tem sido discutido por diversos autores, nomeadamente no que se refere às formas como as autoridades estatais

implementam políticas linguísticas educativas para governação política e cultural (por exemplo, Donahue, 2002; Moore, 2002; Pennycook, 2002) ou para resolver conflitos sócio-políticos (Sonntag, 2002; Tollefson, 2002c).

Como podemos verificar, muitos são os agentes que concorrem para a elaboração de políticas linguísticas educativas, transformando a sua concepção e implementação numa tarefa bastante complexa. A conjugação de factores de ordem política, económica, social e ideológica ditam, de facto, os objectivos da educação linguística. Alguns autores consideram que os factores económicos se sobrepõem a todos os outros, o que faz com que valores tais como a tolerância, a cidadania e a expressão cultural sejam, muitas vezes, ignorados (cf. Bohn, 2000; Phipps & Gonzalez, 2004), contribuindo muitas das políticas linguísticas educativas, por força de imperativos económicos, para a representação das línguas enquanto meros objectos instrumentais. Para além disso, as línguas são, muitas vezes, negligenciadas na delineação de objectivos educacionais, na medida em que na maioria dos países imperam valores mercantilistas que sobressaem na política educacional. A este propósito, e referindo-se essencialmente às LE, Bohn constrói uma metáfora partindo da obra *Metamorphose* de Kafka que reflecte, segundo ele, a maior ameaça à educação linguística no final do milénio:

“Enquanto os ‘intelectuais’ não apresentarem uma política de línguas, os negócios do dono do ‘armazém’ da terceirização (do ensino de línguas) prosperam e dominam inteiramente o pobre, indeciso caixeiro viajante (LE), e que, finalmente, transforma-se em um mostrengo horroroso, criando inúmeras dificuldades financeiras e embaraços para os familiares (administradores da educação). Estes, no intuito de eliminar o membro indesejado, decidem diminuir as rações diárias de comida (sem espaço na grade curricular) até que ‘Gregório’ - a língua estrangeira nas escolas – exaurido, morre, deixando a sua carcaça, mas deixando também um profundo alívio em todos os membros da família (educacional)” (2000: 133).

Os factores que, sucintamente, descrevemos mostram-nos que, na verdade, o delineamento e implementação de uma política linguística educativa é uma tarefa árdua. Num mundo onde o pluralismo sobressai cada vez mais, as políticas linguísticas educativas devem reflectir esse pluralismo, promovendo uma maior interrelação entre as decisões educativas e os contextos sociais. Como enfatiza Tollefson, “Extending democratic pluralism entails abolishing discrimination based upon ascribed social categories such as ethnicity and language, as well as reducing the social and political distance between ethnolinguistic groups” (2002c: 335). Isto pressupõe a existência de uma governação

democrática dos Estados que coloque em prática políticas linguísticas educativas que tenham em consideração os desenvolvimentos teóricos no que concerne aos conceitos de cidadania, identidade, igualdade e as relações que se estabelecem entre eles.

1.2.3. Política linguística e política linguística educativa europeia: acções do Conselho da Europa e da União Europeia

A Europa sempre foi, é e será um espaço de diversidade linguístico-cultural, facto que tem vindo a ser amplamente enfatizado nas últimas décadas. A política linguística e política linguística educativa levadas a cabo por algumas das suas instituições, tais como o Conselho da Europa (CE) e a União Europeia (UE), têm vindo a ser construídas, como enfatiza Trim “between the pressures of globalization and ever more efficient means of communication on the one hand, and strong feelings of national and community identity on the other” (2006: 452). Torna-se crucial que os responsáveis europeus sejam capazes de avaliar estas pressões externas e internas de forma a encontrar soluções que previnam conflitos e mal-estar e promovam a coesão social. Para isso, socorrem-se dos sistemas educativos, apostando na promoção de políticas linguísticas educativas que concorram para a formação de cidadãos europeus abertos ao Outro e capazes de exercer uma cidadania democrática, como veremos já de seguida, especificamente nas acções e medidas levadas a cabo pelo CE e pela UE.

Conselho da Europa

Acreditando que uma política linguística educativa no seio da Europa terá que ter como objectivo o desenvolvimento de uma educação plurilingue que promoverá

“a respect for the plurilingualism of others and the value of languages and varieties irrespective of their perceived status in society; a respect for the cultures embodied in languages and the cultural identities of others; an ability to perceive and mediate the relationships which exist among languages and cultures” (Council of Europe, 2006: 7),

o Conselho da Europa (CE), criado em 1949, tem adoptado medidas e construído instrumentos com vista ao desenvolvimento de uma cooperação internacional no campo da

educação linguística e cultural, visando a promoção da diversidade linguístico-cultural, do entendimento mútuo, de uma cidadania democrática e da coesão social.

De facto, nestas últimas cinco décadas têm sido implementados programas de cooperação entre todos os Estados-membros da União Europeia, que conduziram a importantes consensos relativamente aos princípios que delineiam a política linguística educativa comum, a saber: “language learning is for *all*... language learning is for the *learner*... language learning is for *intercultural communication*... language learning is for *life*... language learning and teaching are *dynamic* lifelong processes” (*idem*: 8).

Estes programas têm sido coordenados pela *Language Policy Division*, em Estrasburgo, e pelo *European Centre for Modern Languages*, em Graz e apresentam como principais objectivos orientar e ajudar os Estados-membros a tomar medidas no campo de políticas linguísticas difusoras do plurilinguismo e da formação plurilingue dos seus cidadãos, promovendo a cooperação internacional e protegendo a herança europeia de diversidade linguística e cultural (cf. Conselho da Europa, 2001a).

A primeira acção levada a cabo que demonstra a vontade de perseguir os objectivos acima sintetizados foi a *European Cultural Convention*²⁹, assinada a 19 de Dezembro de 1954, na qual os Estados-membros se comprometiam a:

- “a) encourage the study by its own nationals of the language, history and civilisation of the other Contracting Parties and grant facilities to those Parties to promote such studies in its territory;
- b) endeavour to promote the study of its language or languages, history and civilisation in the territory of the other Contracting Parties and grant facilities to the nationals of those Parties to pursue such studies in its territory.”

Seguidamente, e tal como sintetiza Trim (2001), o CE organizou a sua acção em diferentes etapas, cada uma delas concorrendo para a promoção do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Apresentamos, de seguida, um quadro-síntese relativo a essas etapas que, posteriormente, descreveremos.

²⁹ In [http://www.gaeri.min-edu.pt/externos/European_Cultural_Convention_\(en\).PDF](http://www.gaeri.min-edu.pt/externos/European_Cultural_Convention_(en).PDF) (consultado a 11 de Maio de 2008).

Quadro 1. Medidas, acções e instrumentos adoptados pelo CE

Período	Medidas e instrumentos
De 1957 a 1962	Primeiro Simpósio Intergovernamental: lançamento do <i>Français Fondamental</i> e do <i>Voix et Images de France</i> .
De 1963 a 1972	“Major Project in Modern Languages”
De 1971 a 1977	Constituição do grupo de trabalho para instituição de um sistema de uni-crédito na educação em línguas para adultos
De 1977 a 1981	Projecto “Modern Languages” Preparação da <i>Recomendação R (82) 18</i> Desenvolvimento de versões do <i>Threshold Level</i> para diferentes línguas.
De 1981 a 1988	Projecto “Learning and Teaching Modern Languages for Communication”
De 1989 a 1997	Projecto “Language Learning for European Citizenship” Aprovação da <i>Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias</i> em 1992 <i>Resolução de 31 de Março de 1995</i> <i>Livro Branco sobre a educação e formação, ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva</i> (1995) <i>Livro Verde</i> intitulado <i>Educação, formação, investigação: os obstáculos à mobilidade transnacional</i> (1996) <i>Resolução de 16 de Dezembro de 1997</i>
De 1997 a 2001	<i>Recomendação N.º R(98)6</i> (1998) <i>Recomendação 1383</i> (1998) Projecto <i>Language Policies for a Multilingual and Multicultural Europe</i> (de 1997 a 2000) <i>Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas</i> (2001) <i>Portfolio Europeu das Línguas</i> (2001) <i>Ano Europeu das Línguas</i> (2001) <i>Recomendação 1539</i> (2001)
2003	<i>Guide for the Development of Language Education Policies in Europe</i>
2007	<i>Guide for the development of language education policies in Europe- from linguistic diversity to plurilingual education</i>

De 1957 a 1962 destaca-se, então, o Primeiro Simpósio Intergovernamental em Paris no âmbito do qual se procedeu ao lançamento do *Français Fondamental* (especificação de vocabulário e gramática para a língua francesa) e do *Voix et Images de France* (curso áudio-visual para a aprendizagem do francês).

Entre 1963 e 1972 desenvolveu-se o “Major Project in Modern Languages” que, envolvendo todos os comités educativos do *Council for Cultural Cooperation*, culminou num conjunto de Simpósios que visavam promover

“co-operation among the successive sectors of the educational system, and among corresponding sectors in different European countries; interaction between university language research and the language teaching profession; the establishment of applied linguistics as a recognised academic discipline and the institution of an International Association for Applied Linguistics (AILA); the development and use of audio-visual technology and methodology in language teaching” (Trim, 2001: 3).

Entre 1971 e 1977 o *Committee for Out-of-School Education* constituiu um grupo de trabalho para examinar a fiabilidade da instituição de um sistema de uni-crédito na educação em línguas para adultos. Este grupo lançou alguns princípios gerais nos quais se baseou grande parte do trabalho futuro do CE, e que passamos a sintetizar: a aprendizagem de línguas por todos e ao longo de toda a vida; o delineamento de objectivos reais para o ensino de línguas que tivessem em conta as características e necessidades dos aprendentes; o planeamento do ensino de línguas tendo em conta a especificação de objectivos, métodos de ensino, materiais utilizados e processos de avaliação; a importância, no âmbito do ensino de línguas, da conjugação de esforços por parte de decisores e administradores educativos e políticos, professores, alunos e comunidade em geral.

De 1977 a 1981 desenvolveu-se o projecto “Modern Languages” que aplicou os princípios delineados anteriormente em diversos níveis e contextos educativos. Ainda durante este período foi preparada a *Recomendação R (82) 18*, baseada nos resultados do projecto referido e que serviu de enquadramento de reforma dos currículos e métodos educativos ao longo dos anos 1980, reforma na qual os formadores de professores desempenharam um papel crucial. Nessa *Recomendação* sublinhavam-se alguns princípios que passavam pela preservação e valorização da diversidade linguístico-cultural na Europa, pela responsabilização da educação na tomada dessa diversidade enquanto fonte de enriquecimento e compreensão entre os povos e pela responsabilização dos Estados no desenvolvimento cooperativo de políticas educativas favorecedoras do ensino-aprendizagem de línguas. Para além disto, durante o período acima, foram desenvolvidas versões do *Threshold Level* (elaborado em 1975 para a língua inglesa) para diferentes línguas que se consubstanciavam enquanto “a specification in operational terms of what a

learner should be able to do when using the language independently, and of the necessary knowledge and skills” (Council of Europe, 2006: 9).

No período seguinte, de 1981 a 1988, foi implementado o projecto “Learning and Teaching Modern Languages for Communication” com o objectivo de apoiar os Estados-membros na execução da *Recomendação R (82) 18*. Destacaram-se ainda uma série de 36 *workshops* internacionais que se centraram na abordagem comunicativa no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas e da formação de professores.

O período de 1989 a 1997 foi marcado pela rápida expansão dos membros do *Council for Cultural Co-operation*. O projecto “Language Learning for European Citizenship” surgiu em 1989 e apresentava como objectivo principal gerir a diversidade linguístico-cultural, alimentando uma ligação entre a aprendizagem de línguas e a construção de uma cidadania europeia. No âmbito deste projecto, as línguas desempenham, então, um papel essencial para a construção do conceito de cidadania europeia e, nesse sentido, a formação em línguas assume um papel essencial.

Em defesa e promoção da riqueza proporcionada pela diversidade linguística e cultural na Europa, o Conselho da Europa aprovou, em 1992, a *Carta Europeia das Línguas Regionais ou Minoritárias* (que entrou em vigor apenas em 6 países: Alemanha, Áustria, Espanha, Finlândia, Hungria e Eslovénia), que define línguas minoritárias como: “línguas utilizadas tradicionalmente no território de um Estado pelos cidadãos desse Estado que constituem um grupo numericamente inferior ao resto da população do Estado” e que “são diferentes da(s) língua(s) oficial(ais) desse Estado” (*idem*: 3). Esta carta estipula, entre outros aspectos, que os Estados-membros devem proporcionar o ensino das línguas regionais enquanto língua materna (LM) no ensino pré-escolar, básico e secundário.

Ainda durante este período, em 1995 destaca-se a *Resolução de 31 de Março* sobre a importância da diversificação do ensino de línguas, salientando-se que as escolas devem oferecer aos alunos a possibilidade de aprender, para além da sua LM, duas línguas da União Europeia, pelo menos durante dois anos consecutivos.

É também em 1995 que se publica o *Livro Branco sobre a educação e formação, ensinar e aprender: rumo à sociedade cognitiva*, onde a Comissão Europeia fixou, na mesma linha, como objectivo fundamental para o desenvolvimento da comunidade o domínio, pelos cidadãos europeus, de três línguas europeias: a sua própria língua e duas

estrangeiras. Este domínio de línguas é aqui percebido enquanto elemento-chave para a existência de uma mobilidade que se inscreve no quadro da livre circulação de pessoas, promovendo uma cidadania activa, contribuindo para a criação de uma Europa do conhecimento e respondendo a imperativos económicos. De facto, como refere Byram, neste livro apresentam-se propósitos distintos para a educação linguística no contexto europeu:

“first, economic opportunity: proficiency in several community languages has become a precondition of citizens of the European Union are to benefit from the occupational and personal opportunities open to them in the border-free single market; second, a sense of belonging and identity: (...) proficiency in languages helps to build up the feeling of being European with all its cultural wealth and diversity and of understanding between the citizens of Europe; third, educational progress for the individual: learning languages also has another important effect – experience shows that when undertaken from a very early age, it is an important factor in doing well at school” (2003: 7).

Estes diferentes propósitos relacionam, desta forma, a educação linguística com os conceitos de identidade, cidadania e progresso educacional.

Em 1996, é publicado o *Livro Verde* intitulado *Educação, formação, investigação: os obstáculos à mobilidade transnacional*, onde se propõem formas de eliminar ou reduzir os obstáculos à mobilidade com vista a aumentar a competitividade europeia, sendo que a aprendizagem de línguas surge como um importante modo de o fazer.

Ainda nesta fase destaca-se a *Resolução de 16 de Dezembro de 1997* que convida os Estados-membros a: i) fomentarem o ensino precoce das línguas e a cooperação europeia entre as escolas que oferecem este tipo de ensino, ii) sensibilizarem todos os agentes educativos para os efeitos positivos do ensino precoce de várias línguas e iii) apoiarem medidas destinadas a preparar os professores neste nível de aprendizagem.

De 1997 a 2001 destacam-se duas Recomendações importantes: a *R(98)6* e a *Recomendação 1383*, ambas no ano de 1998. Sucintamente, a primeira recomenda a todos os Estados-membros a promoção do plurilinguismo, apontando algumas directrizes nesse sentido: encorajar todos os Europeus a atingirem um certo nível de competência em diferentes línguas; diversificar as línguas oferecidas nos sistemas de ensino e delinear objectivos para cada uma; encorajar programas de ensino a diversos níveis; encorajar a utilização de LE no ensino de disciplinas não-linguísticas; apoiar o recurso a tecnologias de informação/comunicação de forma a mais facilmente disseminar materiais de ensino-aprendizagem; apoiar o desenvolvimento de relações e intercâmbios entre diferentes

instituições nos diversos níveis de ensino e facilitar a aprendizagem de línguas ao longo da vida, criando-se, para isso, recursos apropriados.

A *Recomendação 1383* (1998) da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa, consagrada à diversidade linguística, começa por referir que a diversidade linguística “is a precious cultural asset that must be preserved and protected” e que, por isso, o desenvolvimento de competências em várias línguas é um factor decisivo na compreensão entre povos e na tolerância para com o Outro. Assim, e apesar de reconhecer a importância da língua inglesa enquanto língua franca, a Recomendação aponta para a necessidade de aprendizagem de outras línguas europeias como forma de preservar a diversidade cultural do continente europeu. Daí que se delineiem alguns objectivos para uma nova abordagem para o ensino de línguas a ter em conta pelos sistemas educativos europeus: uma maior variedade de línguas oferecidas pela escola; o ensino-aprendizagem de línguas minoritárias; a aquisição de competências em, pelo menos, duas LE; a aprendizagem de LE ao longo de toda a vida e o conhecimento das realidades social, económica e cultural dos países onde são faladas as línguas em estudo. Com vista ao cumprimento de todos estes objectivos, são propostas algumas recomendações ao Comité de Ministros e aos Estados-membros das quais destacamos as seguintes:

“make linguistic diversification a priority of language policy; speed up work on ‘threshold levels’, the Common European Framework of Reference and the European Language Portfolio, and continue to provide expertise in drawing up national language policies; ensure that the work done by the Council for Cultural Co-operation in the fields of lifelong education and new technologies includes a linguistic dimension.”

Entre 1997 e 2000 desenvolveu-se o projecto *Language Policies for a Multilingual and Multicultural Europe*³⁰ que apresentava como principais objectivos ajudar as autoridades nacionais a promover o plurilinguismo/pluriculturalismo e a aumentar a consciencialização pública relativamente ao papel crucial das línguas na construção de uma identidade europeia. Neste sentido, foram desenvolvidas actividades e abordagens para uma maior diversificação do ensino-aprendizagem de línguas desde o início da escolarização, tendo em conta a dimensão intercultural em todo o processo.

Para atingir estes objectivos, e seguindo as directrizes da *Recomendação 1383* (1998), foram desenvolvidos instrumentos para a planificação e avaliação do processo de

³⁰ In http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Historique_EN.asp (consultado a 18 de Dezembro de 2006).

ensino-aprendizagem das línguas dos quais se destaca o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) lançado em 2001 (Conselho da Europa, 2001a). Organizado em nove capítulos e baseando as suas abordagens teóricas e propostas metodológicas nas noções de “dimensão intercultural” e de “competência plurilingue”, o QECRL apresenta-se como um documento que fornece uma base comum para que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (nos diferentes Estados-membros) possam reflectir e planear objectivos/métodos de forma transparente e compatível. Para além de oferecer “a comprehensive descriptive scheme for reflecting on language learning and teaching” e de delinear “what a competent language user has to do in order to communicate effectively with other users of the language” (Council of Europe, 2006: 14), este instrumento revelou-se de extrema importância para a elaboração de programas de línguas, orientação para exames, manuais, e para a reforma dos currículos nacionais e o estabelecimento de certificados de índole internacional.

O *Portfolio Europeu das Línguas* (PEL) (2001b), que se segue imediatamente ao QECRL e que lhe é complementar, é um instrumento que tem por objectivo ajudar os indivíduos a auto-avaliar sistematicamente as suas experiências e aprendizagens no domínio das línguas, encorajando o desenvolvimento de repertórios linguísticos. Organizado em três partes - passaporte linguístico, biografia linguística e dossier – aí o indivíduo regista descrições actualizadas das suas competências linguísticas e experiências interculturais, ao mesmo tempo que se auto-avalia e é encorajado a escrever acerca das suas experiências de aprendizagem de línguas e a descrever experiências culturais (dentro e fora da escola), ao mesmo tempo que esboça objectivos de aprendizagem e monitoriza o desenvolvimento de competências. Este instrumento foi amplamente divulgado e adoptado por muitos países por toda a Europa, existindo actualmente diferentes *portfolios* para os diferentes níveis de ensino. De facto, o QECRL e o PEL são instrumentos que se revelaram de grande importância pelo facto de terem sido adoptados pelos países que fazem parte da UE e por terem conseguido criar uma forma comum de perceber o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ainda em 2001, o CE organizou, em conjunto com a União Europeia, o *Ano Europeu das Línguas* com o objectivo de celebrar a pluralidade linguística europeia e promover a aprendizagem diversificada de línguas. Em diversos países, variados eventos

foram organizados e, a partir desse ano, o dia 26 de Setembro foi designado como o *Dia Europeu das Línguas* que continua a ser celebrado por toda a Europa.

Na *Recomendação 1539* (2001), a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa congratula-se com o *Ano Europeu das Línguas*, iniciativa que vai ao encontro da *Recomendação 1383* (1998) no que concerne à diversidade linguística e que apresenta como principais objectivos “to raise public awareness of the need to protect and promote Europe’s rich linguistic heritage; achieving public recognition of the fact that each language has unique value” (2). A Recomendação reconhece, desta forma, que a finalidade central da iniciativa se prende com o desenvolvimento do plurilinguismo “which should be understood as a certain ability to communicate in several languages, and not necessarily as perfect mastery of them” (4). Daí que a Assembleia Parlamentar percepcione o *Ano Europeu das Línguas* como um estímulo para o desenvolvimento de políticas linguísticas que encorajem a diversidade linguístico-cultural e que promovam a integração de minorias, favorecendo a coesão social.

Sem dúvida que o *Ano Europeu das Línguas* funcionou como um poderoso estímulo para o encetamento de novas iniciativas levadas a cabo pela Language Policy Division, das quais se destacam o lançamento do *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* (Beacco & Byram, 2003) e a oferta de apoio aos diferentes Estados-membros para concretizarem uma reflexão séria sobre a política linguística educativa de cada um. No guia, que se destina aos decisores das políticas linguísticas a nível central, nacional e local, o Conselho da Europa convida os Estados-membros a reflectirem acerca da questão da diversidade linguístico-cultural, defendendo que todas as línguas (oficiais, regionais, minoritárias) devem ser igualmente valorizadas, promovidas e ensinadas. Para que isto seja possível, aponta-se para a necessidade de os Estados-membros elaborarem novas políticas de educação linguística cujas linhas orientadoras sejam decididas a nível europeu.

Trata-se, pois, de um documento de referência para a organização e reformulação do ensino de línguas nos Estados-membros que:

“analyses the strengths and weaknesses of current language education policy common in European countries and explains the principles and recommendations of the Council of Europe; presents ways of identifying and analysing the non-linguistic and linguistic factors in a given geographical area; describes the range of technical forms of organisation of language education upon which those developing policies can draw in their implementation” (Council of Europe, 2006: 16).

Em 2007 é reeditado o *Guide for the development of language education policies in Europe - from linguistic diversity to plurilingual education*, substituindo o acima mencionado na medida em que foi completado com sugestões e conclusões retiradas da Conferência “Langues, diversités, citoyenneté: politiques pour la promotion du plurilinguisme en Europe” (Estrasburgo, de 13 a 15 de Novembro de 2002) e do Fórum “Approches globales en faveur d’une formation plurilingue” (Estrasburgo, 28 e 29 de Junho de 2004).

Como podemos verificar, o CE tem levado a cabo uma política de promoção da diversidade, lutando contra as forças económicas que tendem a favorecer uma homogeneização linguística. Desta forma, o plurilinguismo é percepcionado por esta entidade enquanto condição necessária para a existência de uma mobilidade aos níveis profissional e de lazer/pessoal; enquanto factor-chave para a participação nos processos democráticos nacionais e internacionais, logo, crucial na inclusão social e política dos indivíduos e enquanto aspecto fulcral numa sociedade de aprendizagem/informação. Estes aspectos mostram, imediatamente, que o plurilinguismo deve ser desenvolvido “not just for utilitarian or professional reasons, but also as a value that plays an essential role in raising awareness of and respect for linguistic diversity” (Council of Europe, 2006: 18).

Assim, os documentos, resoluções, recomendações e eventos que sucintamente descrevemos desafiam os Estados-membros e as instituições a implementar medidas de política educativa linguística que visem o desenvolvimento de uma competência plurilingue e intercultural e a valorização da diversidade linguístico-cultural, promovendo, ao mesmo tempo, o espírito de integração europeia. Estes instrumentos e recomendações têm, então, vindo a lançar as bases legais para a execução de políticas educativas linguísticas nos Estados-membros, constituindo-se enquanto forte contribuição “to other social policies which pursue social inclusion, geographical mobility, the free circulation of people, goods and ideas, and the maintenance of human and democratic rights” (Beacco & Byram, 2003: 17).

Podemos resumir a acção do CE nesta matéria com uma frase de Maria Cabral de Sousa, que afirma que os documentos publicados por esta organização

“ênfatizam a necessidade de promover o plurilinguismo e o pluriculturalismo na Europa como forma de contribuir para a consecução de objectivos relacionados com:
a) a protecção e o desenvolvimento da herança linguística e da tradição cultural, fontes

de mútuo enriquecimento; b) a mobilidade pessoal e a troca de ideias num contexto sócio-profissional cuja estrutura se encontra em mudança; c) o combate à intolerância e à xenofobia por via da promoção da comunicação e da compreensão mútua entre os diversos países europeus” (2001: 69).

Verificamos, depois desta viagem pelas principais orientações e instrumentos emanados pelo CE que, com o passar dos anos, estas orientações assumiram um carácter mais prático, consubstanciando-se na publicação de instrumentos de trabalho e na promoção de iniciativas concretas que enfatizam que a Europa “needs common linguistic principles more than it needs common languages” (Beacco & Byram, 2007: 30).

União Europeia

Nos últimos anos, e muitas vezes conjuntamente com o CE, a UE tem também tomado diversas medidas com vista à preservação e promoção da diversidade linguístico-cultural no seio da Europa, o que vai ao encontro do estipulado no Artigo 22.º da *Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia*³¹ que determina que os Estados-membros devem respeitar a diversidade cultural e linguística.

O *Tratado de Roma*³² (1957) estabelece que todas as línguas nacionais dos Estados-membros têm o estatuto de línguas de trabalho (com excepção do Irlandês e do Luxemburguês). No *Tratado de Maastricht*³³, assinado em 1992, está presente a ideia de que para se alcançar uma educação de qualidade se deve desenvolver a dimensão europeia na educação, nomeadamente através da aprendizagem e divulgação das línguas dos Estados-membros. Assim, verifica-se uma crescente preocupação com a promoção da diversidade linguístico-cultural, ainda que, e como é referido no estudo desenvolvido pelo ILTEC (2005), o estatuto das línguas minoritárias permaneça indefinido no discurso da UE.

Esta preocupação parece dever-se, principalmente, a quatro aspectos que passamos a citar:

³¹ In <http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/32007X1214/htm/C2007303PT.01000101.htm> (consultado a 21 de Março de 2004).

³² In http://ec.europa.eu/economy_finance/emu_history/documents/treaties/rometreaty2.pdf (consultado a 25 de Outubro de 2006).

³³ In http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/12002E/pdf/12002E_PT.pdf (consultado a 25 de Outubro de 2006).

“à importância crescente das línguas nas economias europeia e global enquanto elemento fundamental para a mobilidade física e virtual dos cidadãos europeus; à necessidade de construção de uma identidade europeia que respeite a especificidades cultural e linguística dos diferentes Estados-membros; ao número crescente de línguas na União Europeia; aos movimentos de valorização das línguas designadas minoritárias” (ILTEC, 2005: 17).

Desta forma, o Parlamento Europeu tem apelado à tomada de medidas que visam a promoção da aprendizagem de LE. Neste sentido, em 2003 a Comissão Europeia apresentou o plano de acção *Promover a aprendizagem de línguas estrangeiras e a diversidade linguística 2004-2006* onde se apresentam os seguintes objectivos gerais para a acção comunitária: “estender a todos os cidadãos as vantagens da aprendizagem de línguas ao longo da vida, melhorar o ensino das línguas e criar um ambiente mais favorável às línguas” (Comissão das Comunidades Europeias, 2003a: 7). Como objectivos específicos aponta a aprendizagem de, pelo menos, duas LE; a aprendizagem de línguas ao longo da vida; o ensino-aprendizagem de línguas regionais e minoritárias; a inovação aos níveis metodológicos e tecnológicos no ensino-aprendizagem das línguas; a utilização de critérios de avaliação das competências linguísticas comuns a todos os Estados-membros e a criação de um ambiente favorável à aprendizagem. Como podemos constatar, desde já, estes objectivos vão ao encontro das acções e medidas levadas a cabo pelo CE e que explanámos anteriormente.

O Plano apresenta uma série de propostas com vista à execução destes objectivos e uma série de acções a concretizar entre 2004 e 2006, explicitando que cabe aos diferentes Estados-membros escolher as LE a ensinar. No entanto, o mesmo documento não prevê as línguas minoritárias enquanto línguas de escolarização juntamente com as línguas oficiais dos Estados-membros.

Ainda em 2003, o Parlamento Europeu recomendou à Comissão Europeia a criação de uma agência para a diversidade linguística e a aprendizagem das línguas que acompanhasse a implementação do plano de acção e fomentasse iniciativas que concorressem para a promoção de uma Europa plurilingue. Esta recomendação obteve uma primeira resposta com a publicação, em 2005, do *Feasibility study concerning the creation of a European agency for linguistic diversity and language learning*³⁴, encomendado pela Comissão Europeia. Este estudo referenciou as necessidades e as lacunas no domínio da

³⁴ In http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/linguistic_diversity_study_en.pdf (consultado a 18 de Novembro de 2006).

diversidade linguística e da aprendizagem de línguas na Europa, apresentando aos responsáveis pelas questões da diversidade linguístico-cultural e formação em línguas um conjunto de orientações possíveis para lidar com essas necessidades: a criação de uma agência europeia autónoma que se responsabilizasse por essas questões; o desenvolvimento de redes de trabalho entre “centros de diversidade linguística”; a extensão do papel e funções da Comissão Europeia.

Os principais instrumentos de que a UE dispõe para apoiar e complementar a acção dos Estados-membros na promoção da aprendizagem de LE e da diversidade linguística são os seus programas de educação e formação, que fomentam a mobilidade e as parcerias transnacionais e incluem medidas específicas para promover o ensino e a aprendizagem das línguas. Seguidamente, descreveremos sucintamente alguns desses programas - SOCRATES, LEONARDO DA VINCI e Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida - e respectivas acções.

Começamos, então, pelo programa SOCRATES, cuja primeira fase se desenvolveu de 1995 a 1999³⁵ e a segunda de 2000 a 2006³⁶. Este programa comunitário baseia-se nos artigos 149 e 150 do *Tratado da Comunidade Europeia* (também designado *Tratado de Maastricht*) que consagram a educação e a formação como áreas de intervenção comunitária, intervenção esta resultante da cooperação entre os Estados-membros e a UE. Assim, o Artigo 149.º estipula o seguinte:

“A Comunidade contribuirá para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre Estados-Membros e, se necessário, apoiando e completando a sua acção, respeitando integralmente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo do ensino e pela organização do sistema educativo, bem como a sua diversidade linguística cultural e linguística.”³⁷

Ainda neste Artigo apresentam-se os objectivos da acção da Comunidade no âmbito da educação e da formação profissional que podemos resumir nos seguintes: i) desenvolver a dimensão europeia na educação através da aprendizagem das línguas dos Estados-membros; ii) incentivar a mobilidade de alunos e professores; iii) promover a colaboração entre estabelecimentos de ensino e desenvolver intercâmbios de diferentes naturezas.

³⁵ Decisão N.º 819/1995/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, JO L 87 de 20.04.1995.

³⁶ Decisão N.º 253/2000/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, JO L 28 de 03.02.2000.

³⁷ In http://eur-lex.europa.eu/pt/treaties/dat/12002E/pdf/12002E_PT.pdf (consultado a 25 de Outubro de 2006).

Em conformidade com estes objectivos, o programa SOCRATES é composto por uma série de acções que oferecem a alunos e docentes possibilidades de se confrontarem com realidades diversas, promovendo a cooperação europeia ao longo de todas as fases do processo educativo. De facto, a mobilidade individual e as parcerias entre estabelecimentos de ensino constituem a marca distintiva deste programa que se subdivide em diferentes acções, cada uma com objectivos específicos. Vamos centrar-nos sucintamente em quatro delas - Comenius, Erasmus, Grundtvig e Lingua - por prestarem atenção mais específica à promoção da aprendizagem de línguas e da diversidade linguístico-cultural.

A acção Comenius (cooperação no domínio do ensino escolar) apresenta como objectivos principais “enhance the quality and reinforce the European dimension of school education”³⁸, incentivando acções específicas nos âmbitos da aprendizagem de línguas e intercâmbio entre estudantes (parcerias escolares), da formação inicial de professores de línguas estrangeiras e de cursos de formação para docentes no estrangeiro, e da elaboração de materiais. A operacionalização da acção é da responsabilidade da Comissão Europeia em estreita cooperação com as autoridades nacionais.

No que concerne à promoção da aprendizagem de línguas, esta acção tem contribuído com medidas que pretendem melhorar não só a qualidade do ensino das línguas europeias como LE mas também as competências pedagógicas dos professores de línguas, aumentando o leque de LE ensinadas nas escolas e motivando, ao mesmo tempo, docentes e discentes a aprender diferentes LE. Relativamente à promoção da consciência intercultural, a acção Comenius tem vindo a apoiar actividades transnacionais com vista a desenvolver uma maior consciencialização dos sujeitos relativamente a diferentes culturas, apoiando diferentes iniciativas no âmbito da educação intercultural em contextos escolares.

A acção Comenius divide-se em duas sub-acções: *Comenius 1* – Parcerias Escolares e *Comenius 2* – Formação de Professores. No âmbito da primeira, os estabelecimentos escolares podem concorrer a três diferentes tipos de projectos: Projectos Escolares (incentivam escolas de diferentes países a trabalhar num tema comum); Projectos Linguísticos (normalmente envolvem duas escolas de dois países europeus, com o propósito de contacto/aprendizagem das línguas desses países) e Projectos de Desenvolvimento Escolar (envolvem escolas de, pelo menos, três países, e permitem a

³⁸ In http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/comenius/moreabout_en.html (consultado a 20 de Novembro de 2006).

partilha de experiências relativas ao ensino-aprendizagem, à organização escolar e a temas de interesse comum), sendo que todos eles permitem a mobilidade de alunos e professores. A segunda sub-acção, concebida com o objectivo de promover o desenvolvimento profissional de professores e outros agentes educativos, apoia projectos cooperativos transnacionais que criem e testem cursos de formação, que desenvolvam currículos para a formação inicial de professores, que promovam a mobilidade entre a classe docente e que desenvolvam estratégias de ensino, métodos e materiais para grupos de aprendentes específicos.

A acção Erasmus (o primeiro grande programa europeu no âmbito da cooperação no domínio do ensino superior) apresenta como objectivo geral “enhance the quality and reinforce the European dimension of higher education by encouraging transnational cooperation between universities”³⁹ e consiste em diferentes actividades direccionadas para professores e alunos: intercâmbios, desenvolvimento de programas de estudo, programas internacionais de carácter intensivo, redes de trabalho entre universidades, cursos de línguas e sistema de transferência de créditos.

Desta forma, esta acção está aberta a todo o tipo de instituições de ensino superior que devem preencher dois requisitos: primeiro, devem ser reconhecidas enquanto espaços propícios às actividades da acção pelas autoridades nacionais e, segundo, devem obter da Comissão Europeia uma *Erasmus University Charter* que delineia os princípios fundamentais que sustentam as actividades Erasmus.

A actividade mais popular no âmbito desta acção é a mobilidade estudantil. De facto, segundo dados da Comissão Europeia⁴⁰, desde que esta se iniciou em 1987 e até 2010, mais de dois milhões de alunos tinham beneficiado de intercâmbios em mais de 4000 instituições de ensino superior distribuídas por 33 países. No que concerne aos professores, só no ano lectivo de 2009/2010 a acção Erasmus permitiu 29000 intercâmbios para leccionação de disciplinas/cursos de curto prazo em 31 países diferentes.

Relacionado com o Erasmus está o *Erasmus Mundus*, criado em 2003 (execução de 2004 a 2008) depois do Parlamento e Conselho Europeus terem recebido uma *Comunicação da Comissão Europeia relativa ao reforço da cooperação com os países terceiros em matéria de ensino superior* (2001). Trata-se de um programa implementado

³⁹ In http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/erasmus_en.html (consultado a 20 de Novembro de 2006).

⁴⁰ http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc1051_en.htm (consultado a 13 de Setembro de 2011).

pela Comissão Europeia e que, tal como o anterior, incentiva a cooperação e a mobilidade no âmbito da educação superior mas desta feita também com países não pertencentes à UE. Desta forma, apresenta como objectivo

“to strengthen European co-operation and international links in higher education by supporting high-quality European Masters Courses, by enabling students and visiting scholars from around the world to engage in postgraduate study at European universities, as well as by encouraging the outgoing mobility of European students and scholars towards third countries.”⁴¹

A acção Grundtvig (cooperação no domínio da educação de adultos e outros percursos educativos) apresenta como finalidade central melhorar a qualidade da educação de adultos, reforçando, ao mesmo tempo, a dimensão europeia da educação e contribuindo para a execução de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Este princípio estava já presente na *Decision N.º 819/95/EC*⁴² (que estabelece o programa SOCRATES 1995-1999) onde constava o seguinte:

“The European dimension is to be reinforced in all areas of adult education (general, cultural and social), by means of transnational cooperation and exchange of experience between adult education organizations and institutions”.

Também na *Decision N.º 253/2000/EC*⁴³ o Parlamento Europeu e o Conselho, ao estabelecerem a segunda fase do programa SOCRATES (2000-2006), referem que a acção Grundtvig

“seeks to encourage the European dimension of lifelong learning, to contribute – through enhanced transnational cooperation – to innovation and improved availability, accessibility and quality of other educational pathways, and to promote the learning of languages”.

A acção, que se dirige a uma grande variedade de áreas educacionais e está aberta a todo o tipo de instituições que trabalham no âmbito da educação de adultos, complementa, desta forma, as duas descritas anteriormente - Comenius e Erasmus - “by forming the third link of a single education chain” (European Commission, 2000: 11). Através dela, a Comissão Europeia financia quatro tipos de actividades: os chamados

⁴¹ In http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/index_en.html (consultado a 20 de Novembro de 2006).

⁴² In http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/decsoc1_en.pdf (consultado a 24 de Novembro de 2006).

⁴³ In http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/decsoc2_en.pdf (consultado a 24 de Novembro de 2006).

projectos de cooperação entre instituições e organizações (como por exemplo, o desenvolvimento de sistemas para validação de competências); as parcerias educativas, previstas para instituições mais pequenas e que implicam o estabelecimento de contacto preliminar entre parceiros de diferentes países por exemplo no âmbito de organização de conferências e visitas com o objectivo de trocar experiências, práticas e métodos; a mobilidade para actividades de formação, que permite que formandos se desloquem para um país estrangeiro por um período máximo de quatro semanas; e finalmente, as redes de trabalho e cooperação que permitem a discussão e difusão de práticas inovadoras no âmbito da educação de adultos. Esta acção interage intimamente com o programa LEONARDO DA VINCI, de que daremos conta à parte, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.

A acção Lingua (promoção da aprendizagem e do ensino das línguas) foi concebida com os objectivos de: promover e manter a diversidade linguística na UE; melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem das línguas e facilitar o acesso a oportunidades de aprendizagem de línguas ao longo da vida, de acordo com as necessidades individuais. Desta forma, permite que instituições de diferentes países colaborem no desenvolvimento de materiais inovadores de aprendizagem das línguas, colmatando as lacunas existentes no mercado actual. Apoia igualmente projectos que incentivam a aprendizagem das línguas, sensibilizando os cidadãos para as suas vantagens, fornecendo informação sobre os cursos disponíveis ou melhorando o acesso aos recursos.

A acção está dividida em duas partes, correspondentes a diferentes sub-objectivos. Assim, a primeira - Lingua 1 - pretende: i) sensibilizar os cidadãos para a riqueza multilingue da União Europeia e para as vantagens da aprendizagem de línguas ao longo da vida, ii) incentivá-los a aprender línguas e a melhorar o acesso aos recursos de aprendizagem de línguas a nível da Europa e iii) desenvolver e divulgar técnicas inovadoras e boas práticas no domínio do ensino de línguas. Tendo em conta os objectivos definidos, esta sub-acção financia três tipos de projectos que se complementam, a saber: 1) Campanhas de sensibilização e informação sobre as vantagens da aprendizagem de línguas; 2) Melhoria do acesso aos recursos de aprendizagem de línguas e 3) Divulgação de informação entre os decisores.

O primeiro projecto referido apresenta como objectivos principais “aumentar a sensibilização para as vantagens da aprendizagem de línguas, motivar os indivíduos para

aprenderem línguas e fornecer informações sobre os vários métodos de aprendizagem de uma língua estrangeira”⁴⁴. As actividades apontadas para atingir estes objectivos são diversas: campanhas de informação na TV, rádio, imprensa, cinema, exposições itinerantes; concursos ou prémios de reconhecimento das aptidões linguísticas; participação em redes existentes; promoção das línguas em locais frequentados pelo grande público.

O projecto “Melhoria do acesso aos recursos de aprendizagem de línguas”, como a própria denominação indica, tem como finalidade “facilitar o mais amplo acesso possível aos recursos existentes de aprendizagem de línguas” (ver nota de rodapé anterior). Assim, as actividades⁴⁵ que poderão ser levadas a cabo passam, por exemplo, pela abertura ao público dos dispositivos para a aprendizagem de línguas já existentes; pela informação do público em geral sobre as oportunidades disponíveis nos dispositivos para a aprendizagem de línguas; pela partilha de competências, em especial no âmbito da auto-aprendizagem e do ensino à distância; pela disponibilização pelas autarquias locais de mais recursos no domínio da aprendizagem de línguas, no âmbito das bibliotecas, escolas, associações, etc; pelo aumento do número de línguas ensinadas; por estratégias inovadoras.

Por fim, o projecto “Divulgação de informação entre os decisores” apresenta como objectivo “divulgar informação sobre aspectos inovadores no ensino e aprendizagem de línguas junto dos decisores em matéria de educação na Europa”⁴⁶ e poderá abranger a preparação, organização e acompanhamento de colóquios, seminários e conferências; a organização de publicações especializadas e a criação e promoção de associações e redes de trabalho e discussão.

A sub-acção Lingua 2, por seu lado, tem em vista assegurar um leque suficientemente vasto de ferramentas de aprendizagem de línguas à disposição dos professores de línguas. Pretende, então, “contribuir para elevar o nível do ensino e da aprendizagem de línguas, através da disponibilização de instrumentos de aprendizagem linguística de qualidade, assim como de instrumentos de avaliação das competências linguísticas adquiridas” e “promover a produção de novos instrumentos e uma divulgação

⁴⁴ In http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/lingua/lingua1_pt.html (consultado a 20 de Novembro de 2006).

⁴⁵ In http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/lingua/lingua1_pt.html (consultado a 20 de Novembro de 2006).

⁴⁶ In http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/lingua/lingua1_pt.html (consultado a 20 de Novembro de 2006).

mais ampla dos instrumentos já existentes que representam as melhores práticas e conferem valor acrescentado europeu”⁴⁷.

No âmbito desta sub-acção, a Comissão Europeia financia projectos que pretendam criar, adaptar, melhorar e cambiar suportes e material didáctico e métodos/instrumentos destinados a avaliar as competências linguísticas e currículos. Podem concorrer a um projecto financiado pela acção Língua (nas suas duas sub-acções) diferentes tipos de instituições e organizações tais como: escolas, estabelecimentos de educação de adultos, centros de educação aberta e a distância; universidades, centros de formação inicial ou contínua de professores de línguas, centros de investigação no domínio do ensino de línguas; autoridades locais e regionais; associações a nível local, regional, nacional ou europeu que exercem actividades no domínio do ensino ou da aprendizagem de línguas; associações culturais e associações de promoção dos conhecimentos linguísticos, assim como associações nacionais; escolas de línguas; associações internacionais de estabelecimentos de ensino de línguas, etc.

Descritas algumas das principais acções do Programa SOCRATES, passamos agora ao Programa de formação profissional LEONARDO DA VINCI, cuja primeira fase foi implementada de 1995 a 1999⁴⁸ e a segunda de 2000 a 2006⁴⁹. Este programa, que se constituiu enquanto a primeira acção comunitária no âmbito da formação, destinava-se a apoiar e a complementar as actividades empreendidas nos Estados-membros da UE para melhorar a qualidade das políticas e práticas de formação. Para atingir esse objectivo, promoveu a cooperação transnacional entre os diferentes actores implicados no desenvolvimento da educação e formação profissional.

O programa vai ao encontro do Artigo 127.º do *Tratado de Maastrich* que estabelecia que a Comunidade Europeia devia implementar uma política de formação vocacional, levando sempre em linha de conta as leis e regulamentações de cada um dos Estados-membros. Para além disso, foi fortemente influenciado pelos Livros Brancos *Crescimento, competitividade e emprego* (Comissão Europeia, 1993) e *Educação e formação, ensinar e aprender, rumo à sociedade cognitiva* (Comissão Europeia, 1995), o primeiro ao enfatizar a importância da formação profissional no combate ao desemprego e

⁴⁷ In http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/lingua/lingua2_pt.html (consultado a 20 de Novembro de 2006).

⁴⁸ Decisão N.º 94/819/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, JO L 340 de 29.12.1994.

⁴⁹ Decisão N.º 1999/382/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, JO L 146 de 11.06.1999.

no reforço da competitividade europeia e o segundo ao valorizar a necessidade de desenvolvimento de novas capacidades e de aprendizagem ao longo da vida.

Desta forma, o programa apresenta os seguintes objectivos gerais:

“to improve the skills and competencies of people, especially young people, in initial vocational training at all levels (...); to improve the quality of, and access to, continuing vocational training and the lifelong acquisition of skills and competencies with a view to increasing and developing adaptability (...); to promote and reinforce the contribution of vocational training to the process of innovation, with a view to improving competitiveness and entrepreneurship, also in view of new employment possibilities.”⁵⁰

Neste quadro, promove a mobilidade através de parcerias, concedendo fundos a projectos multinacionais que englobem, pelo menos, dois Estados-membros. No relatório de avaliação da primeira fase de concretização do programa (Commission of European Communities, 2002) admite-se que a mobilidade profissional foi o que maior impacto obteve na formação profissional na Europa:

“In the course of its duration, the programme brought together over 77000 partners to work jointly on a common project idea. These partnerships have created the potential for stable networks of transnational co-operation and Exchange of good practice” (*idem*: 4).

No que concerne ao papel das línguas nesta cooperação no domínio da formação profissional, na sua primeira fase o programa fomentava o desenvolvimento de competências linguísticas “orientadas para a vida profissional por intermédio de projectos-piloto e programas de intercâmbio transnacionais” (Comissão Europeia, s/d: 7). Nestes projectos incluíam-se sectores profissionais de diversas áreas e muitos deles apresentavam uma “orientação transectorial que transparecia em títulos como ‘formação em linguagem comercial’ e ‘formação linguística para pequenas e médias empresas’ (*ibidem*). Alguns dos aspectos que se realçam foi a participação em projectos de diferenciados sectores, a utilização crescente das tecnologias de informação na aprendizagem das línguas e a organização de vários seminários internacionais sobre a aprendizagem das línguas e sobre as competências linguísticas.

Na segunda fase, as medidas relativamente às línguas mantiveram-se e no que concerne às competências linguísticas enfatizou-se a necessidade de promover o ensino-aprendizagem de línguas menos divulgadas. Os projectos centraram-se na realização,

⁵⁰ In http://ec.europa.eu/programmes/leonardo/objectives_en.html (consultado a 20 de Novembro de 2006).

testagem, avaliação e divulgação de materiais de ensino e de métodos pedagógicos adaptados às necessidades particulares de cada actividade profissional.

As avaliações finais efectuadas da segunda fase quer do programa SOCRATES⁵¹, quer do LEONARDO DA VINCI⁵², evidenciam alguns resultados positivos comuns que merecem ser referidos: o contributo reconhecido de ambos no desenvolvimento da dimensão europeia da educação; o contributo para a melhoria das práticas de ensino; o contributo para o desenvolvimento de políticas educativas comuns aos Estados-membros; o desenvolvimento nos sujeitos participantes de competências e capacidades relacionadas com a empregabilidade e cidadania activa; o desenvolvimento de redes e parcerias de cooperação da educação e da formação; o contributo para o desenvolvimento de competências em línguas. Para além destes resultados positivos, apontam-se alguns obstáculos tais, como: a excessiva complexidade dos procedimentos administrativos e financeiros, a necessidade de uma maior sinergia e coerência entre as diferentes acções e os programas, a necessidade de uma melhor disseminação de boas práticas, a necessidade de uma ligação reforçada entre as decisões políticas e os programas e ainda a existência de uma legislação demasiado complexa e pormenorizada.

Particularmente e relativamente ao primeiro, constatou-se que os relatórios nacionais finais reflectiram uma opinião muito positiva no que concerne à sua utilidade e pertinência, na medida em que tomou em consideração aspectos práticos importantes: “conhecimento de outros sistemas educativos, intercâmbio de experiências pedagógicas, criação de instrumentos adequados à realização dos objectivos transnacionais de política educativa e apoio às políticas nacionais”⁵³. Os aspectos negativos apontados centram-se na dificuldade de avaliação (relacionada com uma insuficiente hierarquização dos objectivos do programa) e no carácter demasiado compartimentado das acções e do programa relativamente a outros programas comunitários. Para além destes, é ainda apontada a ausência de relação entre a formação profissional e a educação.

O relatório final do programa LEONARDO DA VINCI e os relatórios nacionais reflectem, igualmente, uma apreciação muito positiva da sua segunda fase de execução,

⁵¹ In http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/training/2007/joint/joint_en.pdf (consultado a 15 de Novembro de 2008).

⁵² In http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/training/2007/joint/leonardo_en.pdf (consultado a 14 de Março de 2008).

⁵³ In http://ec.europa.eu/programmes/leonardo/objectives_en.html (consultado a 20 de Novembro de 2006).

considerando-o extremamente relevante, eficaz e coerente com as iniciativas políticas europeias no domínio da educação e da formação profissional. É, desta forma, considerado uma mais-valia no âmbito da cooperação comunitária ao nível da formação profissional que potenciou o desenvolvimento de um “greater European outlook”⁵⁴ por parte das instituições participantes. Para além disso, enfatiza-se a sua elevada taxa de sustentabilidade na medida em que, mesmo depois do final do programa, muitos projectos colaborativos tiveram continuidade. O relatório aponta algumas sugestões, no sentido de ultrapassar problemas diagnosticados, das quais destacamos: a necessidade de aumento de orçamento, para que o programa possa abranger um maior número de indivíduos; a melhoria da assistência às agências nacionais; a melhoria da coerência com outros programas europeus.

Em 2003, a Comissão Europeia levou a cabo uma consulta pública⁵⁵ de todos os agentes envolvidos nos programas e suas acções com vista a preparar a nova geração de programas a ter início em 2007. Os resultados desta consulta evidenciaram alguns aspectos importantes: grande entusiasmo pelos programas, ainda que opinião geral seja de que são demasiado inflexíveis, burocráticos e complicados; os programas deverão desenvolver a cidadania europeia, a aprendizagem das línguas e os aspectos regionais; os procedimentos descentralizados deverão ser mais simples, flexíveis e mais amigáveis do ponto de vista do utilizador; os programas deverão assegurar a continuidade através de um único programa, integrado e cobrindo todos os aspectos da Aprendizagem ao Longo da Vida, sendo que este deverá ser mais substancial, mais simples e mais flexível.

Foi com base nas avaliações finais dos programas atrás descritos e nos resultados dessa consulta pública que em 2007 os programas SOCRATES e LEONARDO DA VINCI foram substituídos pelo *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (2007-2013)*⁵⁶, que apresenta como grande finalidade

“contribuir através da aprendizagem ao longo da vida, para o desenvolvimento da União Europeia enquanto sociedade de conhecimento avançada, caracterizada por um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e uma maior coesão social.”

⁵⁴ In http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/evalreports/training/2007/joint/leonardo_en.pdf (consultado a 14 de Março de 2008).

⁵⁵ http://ec.europa.eu/education/programmes/newprog/consult_pt.pdf (consultado a 18 de Dezembro de 2006).

⁵⁶ Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu e do Conselho de 15 de Novembro de 2006 (In http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/oj/2006/l_327/l_32720061124pt00450068.pdf, consultado a 14 de Dezembro de 2006).

O surgimento deste programa tem como enquadramento uma série de acontecimentos e acções dos quais destacamos: o Conselho Europeu de Lisboa de Março de 2000 que estabeleceu como objectivo para a União Europeia tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do Mundo; o Conselho Europeu de Barcelona de Março de 2002 que estabeleceu o objectivo de tornar os sistemas de educação e formação europeus numa referência mundial de qualidade; o Programa de Trabalho “Educação e Formação 2010” que se apresenta como cerne da política europeia de educação e de formação para a primeira década do século XXI; o Processo de Bolonha que estabeleceu um processo intergovernamental com o objectivo de criar um espaço europeu do ensino superior até 2010; a Comunicação da Comissão e a Resolução do Conselho de 27 de Junho de 2002 sobre a aprendizagem ao longo da vida.

Tendo em conta este quadro de acção, o programa apresenta vários objectivos específicos, de entre os quais destacamos os seguintes:

“contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida e promover elevados níveis de desempenho, bem como a inovação e uma dimensão europeia nos sistemas e práticas existentes neste domínio;

contribuir para melhorar a qualidade das possibilidades de aprendizagem ao longo da vida existentes nos Estados-Membros, tornando-as mais atractivas e acessíveis;

reforçar o contributo da aprendizagem ao longo da vida para a coesão social, a cidadania activa, o diálogo intercultural, a igualdade entre homens e mulheres e a realização pessoal;

promover a aprendizagem de línguas e a diversidade linguística;

reforçar o papel da aprendizagem ao longo da vida na criação de um sentido de cidadania europeia, baseada na compreensão e no respeito dos direitos humanos e da democracia, incentivando a tolerância e o respeito pelos outros povos e culturas.”⁵⁷

O programa inclui quatro vertentes principais, que estão abertas a pessoas de todas as idades, a estudantes, professores e estabelecimentos de ensino também de outros países, em especial países vizinhos da UE ou países que tencionam aderir a ela. Desta forma, engloba os seguintes subprogramas: Leonardo da Vinci, Erasmus, Grundtvig e Comenius. Para além destes, há igualmente fundos para promover a cooperação política, a aprendizagem de línguas e a aprendizagem em linha, bem como a divulgação e o intercâmbio de boas práticas. Deste modo, o *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida* apoia diferentes tipos de acções entre as quais se incluem a mobilidade das pessoas

⁵⁷ In http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/oj/2006/l_327/l_32720061124pt00450068.pdf (consultado a 14 de Dezembro de 2006).

no contexto de aprendizagem, parcerias bilaterais e multilaterais, projectos multilaterais vocacionados para promover a qualidade dos sistemas nacionais de educação e formação, projectos unilaterais e nacionais, etc.

À margem dos programas de educação e formação financiados pela UE, surge em 2001 a *Iniciativa Campus Europae* iniciada por Helmut Kohl, chanceler alemão, e que desde 2003 passou a estar sob a alçada do governo do Luxemburgo, mais especificamente da European University Foundation (EUA). Esta iniciativa surge no quadro da construção da dimensão europeia no âmbito do ensino superior, e em comparação com o programa Erasmus pretende promover

“more study abroad (Campus Europae graduates spend two study periods abroad), longer study periods (each study period lasts for an academic year) and wider mobility (CE movers must spend their two years abroad in two different countries).”⁵⁸

Enquanto rede constituída por distintas universidades europeias preocupadas com a construção de um espaço de ensino superior, apresenta como principal objectivo “to create a new dimension of collaboration, which will clearly exceed the current degree of international cooperation among universities, with respect to both intensity and quality”⁵⁹.

De forma a tornar este objectivo uma realidade, as universidades parceiras do *Campus Europae*, entre as quais a Universidade de Aveiro, estabeleceram um enquadramento para a mobilidade baseado na constituição de currículos concertados, visando a compatibilidade entre os planos de estudo em termos de trabalho dos alunos e resultados desejáveis, logo, de forma a assegurar o reconhecimento de competências. Assim, o reconhecimento e acreditação na universidade anfitriã são componentes essenciais desta iniciativa.

Para apoiar a mobilidade preconizada, o *Campus Europae* tem desenvolvido uma forte política linguística baseada em algumas estratégias que passamos a resumir: o contacto inicial com a língua do país de acolhimento é estabelecido *a priori* na universidade de origem; os alunos frequentam um curso intensivo na língua do país de acolhimento, na instituição de acolhimento, antes do início do primeiro semestre; a língua inglesa é utilizada como uma “língua-ponte” nos primeiros períodos e posteriormente o

⁵⁸ Comunicação de Gillian Moreira na Conferência do TNP3 que teve lugar em Bruxelas, em Setembro de 2007 (documento fotocopiado).

⁵⁹ In <http://www.campuseuropae.org/en/campus/index.html> (consultado a 17 de Julho de 2008).

processo de ensino-aprendizagem decorre utilizando-se a língua da instituição de acolhimento; são concedidos créditos à aprendizagem de línguas (cf. European University Foundation, 2007). Estas estratégias mostram claramente que esta iniciativa se fundamenta em alguns princípios que estão na base da construção de uma dimensão europeia da educação e de uma área europeia de educação superior, entre os quais destacamos a importância conferida à aprendizagem de línguas.

Em síntese podemos afirmar que nos últimos cinquenta anos, o CE (essencialmente através da elaboração de diferentes instrumentos) e a UE (principalmente através do financiamento de diferentes programas) têm vindo a desenvolver uma política linguística educativa assente no conceito de plurilinguismo entendido como “a crucial part of human capital... a key factor in ensuring participation in democratic processes... crucial for social and political inclusion” (Beacco & Byram, 2007: 18), isto é, como motor de promoção do entendimento mútuo, cidadania democrática e coesão social. Desta forma, advoga-se a importância do desenvolvimento nos sujeitos de uma competência plurilingue e pluricultural.

1.2.4. Política linguística educativa: um enfoque em Portugal

Em Portugal, país crescentemente de imigração, a preocupação com as questões da promoção e preservação da diversidade linguístico-cultural tem vindo a aumentar e o país tem acompanhado o trabalho desenvolvido nesta matéria pelas diferentes organizações internacionais em que se insere e tem procurado dar resposta às preocupações inerentes a uma sociedade cada vez mais plural. De seguida, analisaremos, sumariamente, a forma como Portugal tem reagido às medidas e acções lideradas pelo CE e pela UE e como tem desenvolvido, nas últimas décadas, a sua política linguística educativa do ensino básico ao ensino superior.

Por uma questão de organização e de economia, começamos por apresentar um quadro onde apontamos e descrevemos, brevemente, algumas das principais medidas de política linguística educativa no que concerne à aprendizagem de línguas no sistema escolar, às línguas minoritárias existentes no território nacional e ao Português Língua Não Materna (PLNM) nas escolas portuguesas.

Quadro 2. Medidas de política linguística educativa em Portugal

	Documentos/Iniciativas	Síntese do conteúdo/excertos
Ensino-aprendizagem de línguas na escola	Reforma Veiga Simão (1973) – Lei N.º 5/73, de 25 de Julho de 1973	LE1 de aprendizagem obrigatória: francês ou inglês.
	Portaria 573/79, de 31 de Outubro	Possibilidade da aprendizagem de alemão no 2.º CEB.
	Decreto-Lei N.º 286/89, de 29 de Agosto	Alargamento de possibilidade de aprendizagem do alemão e do espanhol no 3.º CEB e do espanhol no Ensino Secundário. A aprendizagem de uma LE2 no Ensino Básico passa a ser opcional, podendo ser substituída por Educação Tecnológica ou Educação Musical.
	Despacho Normativo N.º 35/99 de 29 de Janeiro	Possibilidade da aprendizagem do mirandês a nível local (Miranda do Douro).
	Decreto-Lei N.º 491/77, de 23 de Novembro	Aprendizagem obrigatória de uma LE por todos os alunos no Ensino Secundário.
	Decreto-Lei N.º 219/97, de 20 de Agosto	Possibilidade de iniciação de aprendizagem de uma LE3 por alunos da área de Letras no Ensino Secundário.
	Despacho Normativo N.º 26/2000, de 23 de Maio	O início de uma LE no 3.º Ciclo passa a ser, novamente, obrigatório (alargando-se a oferta ao espanhol, para além do francês, inglês e alemão).
	Decreto-Lei N.º 24/2006, de 6 de Fevereiro	Possibilidade de qualquer aluno do Ensino Secundário iniciar o estudo de uma LE3.
	Despacho N.º 14753/2005, de 5 de Julho	Início da aprendizagem de uma LE1 no 1.º CEB.
Línguas minoritárias	Lei N.º 7/99, de 29 de Janeiro	Reconhecimento do mirandês como língua oficial.
	Despacho Normativo N.º 35/99, de 20 de Julho	Regulamenta o direito à aprendizagem do mirandês, determinando que “Aos alunos dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário do concelho de Miranda do Douro é facultada a aprendizagem do mirandês, como vertente de enriquecimento do currículo” (Artigo 1.º). Desta forma, além de opcional, a sua oferta competirá “aos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário do concelho de Miranda do Douro, mediante o desenvolvimento de projectos que visem preservar e promover a língua mirandesa” (Artigo 2.º).
	Constituição da República Portuguesa após a revisão de 1997	Reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa como língua oficial; no entanto, ausente enquanto possibilidade de aprendizagem, pois em termos legais não é incluída na educação linguística, mas sim na educação especial.

Português Língua Não-Materna	Decreto-Lei N.º 219/97, de 20 de Agosto	Regulmenta a concessão de equivalências entre os estudos, graus e diplomas do sistema educativo português e os de outros países no âmbito dos Ensinos Básico e Secundário. No Artigo 16.º enfatiza-se que “Os candidatos que ingressam no sistema educativo nacional através do processo de equivalência de habilitações devem beneficiar de um esquema de apoio pedagógico adequado à sua situação e compatível com as possibilidades do estabelecimento de ensino” (alínea 1) e que “O apoio pedagógico deve centrar-se na eliminação das dificuldades sentidas pelo estudante, designadamente no domínio da língua portuguesa” (alínea 2).
	Decreto-Lei N.º 6/2001, de 18 de Janeiro	Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular e da avaliação das aprendizagens no ensino básico. No Artigo 8.º sublinha-se que “As escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem de língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja LM não seja o português.”
	Despacho Normativo N.º 7/2006, de 6 de Fevereiro	Estabelece princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares a desenvolver pelos estabelecimentos de ensino básico a alunos cuja língua materna não é o português.
	<i>Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional</i> (ME, 2005)	Prevê, no parágrafo 6 (<i>Níveis de intervenção e de actuação</i>), a elaboração de orientações nacionais do 1.º ao 12.º anos dos Ensinos Básico e Secundário e do ensino recorrente, com o objectivo de fornecer directrizes que regulem a actuação da escola junto das minorias linguísticas no que respeita à língua portuguesa.

Não nos interessando, no âmbito do presente trabalho, aprofundar muito mais a informação que apresentamos no quadro acima, resta-nos concluir que, embora tenha vindo a ser realizado um esforço no sentido de proporcionar uma maior diversificação da aprendizagem de LE no sistema educativo português, “os esforços legislativos feitos nos últimos anos são apenas uma pequena parte de um vasto plano necessário para a valorização da diversidade” (Simões, 2006: 69). Para além disso, e como refere a mesma autora “Parece ainda antagónico que, num espaço cada vez mais plurilingue e pluricultural como é Portugal (...) a oferta de línguas estrangeiras na escola seja ainda tão escassa, que a sua organização no currículo seja tão pouco flexível e que a implementação do ensino-aprendizagem (ou sensibilização) de LE nos primeiros anos de escola ainda seja tão incipiente e esteja limitada, afinal, ao inglês” (*ibidem*). Esta é uma opinião partilhada por Andrade, Araújo e Sá & Moreira que concluem haver “um desfasamento entre teoria e prática curriculares, pois uma concepção de currículo que parece apontar para a

diversificação se contrapõe afinal uma prática que, fruto de constrangimentos diversos (...) impõe limitações à aprendizagem de LEs por parte do público escolar” (2007: 11).

Estas conclusões reflectem-se nos resultados do *Eurobarómetro especial 243 “Os europeus e as suas línguas”* (Comissão Europeia, 2006), realizado entre Novembro e Dezembro de 2005. Assim, apesar da actuação legislativa portuguesa em termos de política linguística educativa estar em consonância com as directrizes europeias, o inquérito mostra que Portugal é o país da UE onde menos se valoriza a aprendizagem de outra língua para além da materna (73% contra 93% de média na UE). Para além disso, Portugal ocupa também a pior posição no número de inquiridos que pretende melhorar os seus conhecimentos linguísticos (9% contra 21%) e o penúltimo lugar na quantidade de pessoas que estudou outra língua nos últimos dois anos (10% contra 18%). As razões apontadas para esta falta de investimento na aprendizagem de outras línguas prende-se, sobretudo, com a falta de motivação (39%) e o elevado custo dos estudos linguísticos (24%).

O inquérito revelou também que Portugal é o quinto país da UE com mais pessoas que não possuem competências noutra língua para além da materna (58% dos inquiridos). A seguir à Itália e à Espanha, Portugal é o país com pior proporção de cidadãos que aprenderam línguas na escola. No entanto, quase três em cada quatro portugueses consideram que o ensino de línguas deveria ser uma prioridade política.

No que concerne ao ensino superior, contexto que nos ocupa, verificamos que, em termos legislativos, não há a assinalar medidas ou resoluções explícitas de política linguística educativa. Ainda assim, verificamos que em alguns decretos-lei podemos visualizar questões relacionadas com as línguas e sua utilização nas actividades universitárias, nomeadamente na formação. Vejamos no seguinte quadro-sistematizador.

Quadro 3. As línguas na legislação relativa ao Ensino Superior

Documentos	Excertos
Decreto-Lei N.º 74/2006, de 24 de Março	“Os estabelecimentos de ensino superior podem prever a utilização de línguas estrangeiras: a) Na ministração do ensino em qualquer dos ciclos de estudos a que se refere o presente decreto-lei; b) Na escrita das dissertações de mestrado, dos trabalhos de projecto e relatórios de estágio de mestrado e das teses de doutoramento, e nos respectivos actos públicos de defesa” (Capítulo VII, Artigo 51.º).
Portaria N.º 30/2008, de 10 de Janeiro	“O suplemento ao diploma é um documento bilingue, escrito em

	<p>português e inglês” (Artigo 1.º).</p> <p>“A versão em língua inglesa: a) Adopta o modelo constante do ‘ECTS Users’ Guide: European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement’, editado em Fevereiro de 2005 pela Direcção-Geral da Educação e Cultura da União Europeia; b) É, na informação específica referente a cada estudante, uma tradução integral da versão portuguesa, salvo onde o modelo referido na alínea anterior prevê que a informação seja fornecida na língua original” (Artigo 6.º).</p> <p>“Língua(s) de aprendizagem e de avaliação” (Artigo 5.º) (informação a incluir no suplemento ao diploma).</p>
Decreto-Lei N.º 107/2008, de 25 de Junho	Os diplomas conferidos pelas instituições de ensino superior “podem ser plurilingues” (Artigo 49.º, <i>Registo de graus e diplomas, certidões e cartas</i>).

Para além dos excertos acima apresentados, onde a questão das línguas surge explicitada, verificamos que alguns decretos-lei se referem ao estabelecimento de dinâmicas inter-institucionais entre IES portuguesas e estrangeiras (programas conjuntos, mobilidade...) que, em nosso entendimento, colocam em destaque o papel das línguas. Assim, por exemplo, o Decreto-Lei N.º 74/2006 de 24 de Março enfatiza que

“Os estabelecimentos de ensino superior podem associar-se com outros estabelecimentos de ensino superior, nacionais ou estrangeiros, para a realização dos ciclos de estudos conducentes aos graus e diplomas” (Capítulo VI, Artigo 41.º).

Também a Lei N.º 62/2007 de 10 de Setembro se refere ao estabelecimento de redes de cooperação entre IES nacionais e IES e organizações internacionais, ao nível da formação e da investigação:

“As instituições de ensino superior nacionais podem livremente integrar -se em redes e estabelecer relações de parceria e de cooperação com estabelecimentos de ensino superior estrangeiros, organizações científicas estrangeiras ou internacionais e outras instituições, nomeadamente no âmbito da União Europeia, de acordos bilaterais ou multilaterais firmados pelo Estado Português, e ainda no quadro dos países de língua portuguesa, para os fins previstos no número anterior. As acções e programas de cooperação internacional devem ser compatíveis com a natureza e os fins das instituições e ter em conta as grandes linhas da política nacional, designadamente em matéria de educação, ciência, cultura e relações internacionais.” (Título I, Artigo 16.º, n.ºs 3 e 4).

Relativamente à mobilidade, por exemplo, a Lei N.º 62/2007 de 10 de Setembro considera que uma das missões do ensino superior passará por promover “a mobilidade

efectiva de estudantes e diplomados, tanto a nível nacional como internacional, designadamente no espaço europeu de ensino superior” (Título I, Artigo 2.º), o que se relaciona com algumas das atribuições conferidas às IES:

“g) A cooperação e o intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congéneres, nacionais e estrangeiras; h) A contribuição, no seu âmbito de actividade, para a cooperação internacional e para a aproximação entre os povos, com especial destaque para os países de língua portuguesa e os países europeus” (Título I, Artigo 8.º).

Concluímos, afirmando que nos parece que, face à ausência de políticas linguísticas educativas oficiais no âmbito do ensino superior português, caberá às próprias IES serem pró-activas, desenvolvendo e implementando políticas linguísticas educativas capazes de irem ao encontro dos desafios que se colocam actualmente ao ensino superior europeu e sobre os quais nos debruçaremos no capítulo seguinte.

1.3. Plurilinguismo: conceito-chave em Didáctica de Línguas

Os argumentos a favor do plurilinguismo individual e societal que expusemos no ponto 1.1 e a forma como o conceito de *plurilinguismo* tem vindo a nortear a política linguística educativa europeia, como vimos no ponto 1.2, têm contribuído para a centralidade que o conceito assume em Didáctica de Línguas (DL) ao nível do seu discurso formativo, político e investigativo (cf. Alarcão *et al.*, 2009), configurando uma perspectiva recente que poderíamos, na sequência de outros autores (Alarcão *et al.*, 2010, Galisson, 2004) designar de Didáctica do Plurilinguismo (DP).

Neste momento, pretendemos perspectivar a forma como o conceito de *plurilinguismo* (e outros que a ele se associam, tal como o de *intercompreensão* e *competência plurilingue e intercultural*) se tem vindo a tornar um conceito central no âmbito da DL, reconfigurando e intensificando as interacções que esta disciplina estabelece com a sociedade, num reforço da sua dimensão política, o que a relaciona intimamente com questões de políticas linguísticas educativas (Castellotti & Moore, 2011). Como sublinham Alarcão *et al.*, “os conceitos de intercompreensão e plurilinguismo parecem estar a ganhar um lugar de destaque” (2010: 10) no discurso actual da DL, afirmando-se como seus “faróis identitários” (*idem*: 11). Este lugar de destaque é visível em vários

textos que têm vindo a surgir relativamente à epistemologia da disciplina e que discutem factores, características e contextos de passagem de uma DL para uma DP (Alarcão *et al.*, 2010; Galisson, 2004; Puren, 2004). É também visível num conjunto de projectos a nível europeu em didáctica e formação de professores, com participação de instituições universitárias portuguesas, entre as quais a UA⁶⁰.

Constituindo-se enquanto “disciplina altamente contextualizada [sofrendo] os efeitos das mutações histórico-culturais” (Alarcão, 2008: 12), a DL tem vivenciado um percurso disciplinar “recheado de desafios e inquietações, de confrontos e encontros (...) mas com uma forte vontade de existir e de ser útil ao conhecimento e à sociedade” (Alarcão, 2010: 77), logo, assumindo uma natureza científico-social (Sousa Santos, 1987). Assim, e por que assumindo uma complexificação crescente do seu objecto de estudo (no sentido de uma educação *para* as línguas, *nas* línguas e *pelas* línguas, Galisson, 2004 e 2009), a disciplina tem-se vindo a envolver em novas interacções e dinâmicas, afastando-se de uma perspectiva aplicacionista, e aproximando-se de uma humanista, onde se enfatiza a importância das línguas na formação dos sujeitos e na construção das sociedades. Esta é também um opinião reiterada por Vez, que considera que a DL

“há experimentado en las últimas décadas una evolución muy dinámica que se encuentra estrechamente vinculada a la propias circunvoluciones que caracterizan, en el contexto europeo, los movimientos sociales, culturales y políticos en torno al próprio ser humano y sus competencias generales y específicas” (2010: 81).

Como sublinha o autor acima, e como também começámos por afirmar, as recentes orientações epistemológicas no âmbito da DL não se podem desligar do contexto europeu, nomeadamente das actuais orientações europeias em termos de política linguística (educativa), sustentadas por diversos estudos que defendem e promovem o plurilinguismo e a diversidade linguístico-cultural enquanto bens sociais, cognitivos, ambientais e económicos. Este discurso europeu (da União Europeia e do Conselho da Europa) em matéria de política linguística, do qual demos conta no ponto anterior, enfatizando a

⁶⁰ Para referir apenas alguns em que participou a UA:

- *Galanet - Plateforme de formation à l'intercompréhension en langues romanes*. In <http://www.galanet.eu> (consultado a 12 de Abril de 2011).
- *Galapro - Formation de Formateurs à l'Intercompréhension en Langues Romanes*. In www.galapro.eu (consultado a 12 de Abril de 2011).
- *ILTE - Intercomprehension in Language Teacher Education*. In <http://www.lett.unipmn.it/ilte/ilteindx.htm> (consultado a 12 de Abril de 2011).
- *Chainstories*. In <http://www.chainstories.eu> (consultado a 12 de Abril de 2011).

relação entre a construção de um espaço europeu multilingue e multicultural e a paz e a cidadania democrática, concorre, de forma inequívoca, para o desenvolvimento de uma reflexão acerca do contributo do ensino de línguas, logo da DL, para a construção desse espaço. Numa perspectiva dialéctica, consideramos que a DL sai valorizada e enriquecida na medida em que, interagindo, intimamente, com questões de políticas linguísticas (educativas), reconfigura, num sentido de alargamento e expansão, o seu objecto de estudo.

A forma como o conceito de *plurilinguismo* (e a sua mobilização em contexto europeu) tem influenciado a reconfiguração epistemológica da DL é visível na identificação e descrição das três fases de evolução da disciplina em Portugal, por Andrade & Araújo e Sá, “que correspondem a três formas de (...) conceptualizar o seu objecto de estudo e as suas modalidades de intervenção, as quais se foram definindo umas em relação às outras” (2001: 150). Denominam a primeira fase de *didáctica instrumental*, de carácter aplicacionista e afastado do terreno educativo, preponderante até aos anos 80 do século passado, na qual a DL se afirma

“como um espaço de desenvolvimento de instrumentos e técnicas ao serviço da formação de professores (...) formação esta entendida como tanto mais sucedida, quanto melhor o professor é capaz de aprender a manipular e a usar esses mesmo instrumentos e técnicas” (*ibidem*).

Uma segunda fase, designada de *didáctica específica*, surge como resultado de um esforço de autonomização da DL enquanto disciplina científica “o que vai exigir a delimitação de um objecto de investigação próprio, a aula de uma dada língua e a interacção que nela se vai construindo” (*ibidem*). A DL começa a adquirir uma identidade científica própria, definindo-se como

“uma área *disciplinar teórico-prática, integradora* de conhecimentos provenientes de diferentes áreas do saber, *interpretativa* (sendo um espaço de descrição e interpretação do processo e das situações de ensino/aprendizagem), *exploradora* (constituindo-se como um espaço de reconstrução do conhecimento pedagógico-didáctico em função de conteúdos e competências específicas) e *promotora de construção de conhecimento* sobre o processo de ensino e de aprendizagem centrado na sala de aula” (*idem*: 152).

A terceira e última fase de evolução da DL - *didáctica de línguas ou do plurilinguismo* - é o resultado de um conjunto de factores relacionados e interdependentes, entre eles: as tendências europeias no que concerne às políticas linguísticas, que começam a surgir na década de noventa e que atrás expusemos, que enfatizam o papel da educação em línguas na construção de uma cidadania democrática numa Europa multilingue e

multicultural; a reflexão contemporânea sobre os processos de construção do conhecimento e o conhecimento entretanto adquirido, e a identidade legitimada da DL (Araújo e Sá, 2004). Assim, a DL/DP parece conceber-se enquanto “ciência ao serviço da conservação da diversidade linguística e cultural e, por isso, dos direitos humanos e linguísticos... ciência ao serviço da paz e da cidadania democrática” (Melo, 2006: 29), apresentando como objectivo fundamental “contribuir para um mundo que tenha, efectivamente, lugar para todos, na sua identidade cultural e linguística, no seu ser Homem, com as suas contingências e liberdades, com as suas múltiplas linguagens” (*ibidem*).

Este cunho socialmente interventivo que a DL tem vindo a assumir neste percurso recente leva-a a enfatizar a importância de uma educação para o plurilinguismo e para o desenvolvimento de uma competência plurilingue/pluricultural (para uma síntese da génese e evolução deste conceito, cf. Castellotti & Moore, 2011), concretizada nas práticas sociais e comunicativas dos sujeitos. Como sublinha Araújo e Sá, trata-se de entender a DL “como uma disciplina com forte vocação social e educativa, reinserindo-a no domínio disciplinar das Ciências da Educação” (2008a: 11). Ou, por outras palavras, a construção de conhecimento didáctico “doit être guidée par la praxis, ce qui implique la reconnaissance du rapport entre la recherche et le terrain social” (Alarcão *et al.*, 2009: 7).

Abaixo apresentamos um quadro sistematizador das características desta didáctica reconfigurada, tal como apresentado por Alarcão *et al.* (2010), na sequência de um estudo de meta-análise da investigação nesta área em contexto nacional.

Quadro 4. Caracterização de uma Didáctica do Plurilinguismo (Alarcão *et al.*, 2010: 20-21)

Didáctica do Plurilinguismo	
Finalidade	Desenvolvimento do plurilinguismo enquanto valor e competência.
Objectivos	Aprender línguas possibilita a compreensão do outro e a intercompreensão.
Objecto de estudo	Línguas e sua diversidade em função dos repertórios linguísticos de cada um.
Papéis dos actores	- Professor como mediador e gestor de aprendizagens; - Aluno como mobilizador de capacidades e recursos de comunicação intercultural.
Modalidades didácticas	- Actividades de mobilização dos repertórios linguísticos plurais dos alunos; - Co-construção do aluno (com os colegas, os professores, os materiais de aprendizagem, outras fontes de informação e de interacção); - Experiência de situações.

Atitudes	<ul style="list-style-type: none"> - Aceitação do outro, da sua língua, da sua cultura; - Desejo, vontade, disponibilidade para a aproximação a outras línguas-culturas; - Reconhecimento dos ganhos do contacto com a diversidade linguística e cultural (flexibilidade cognitiva, enriquecimento da visão do mundo, aquisição de novos conhecimentos e competências, nomeadamente de mediação, ...).
Instrumentos	<ul style="list-style-type: none"> - portfolios - biografias linguísticas

Uma análise destes descritores deixa claro que uma DP visa a promoção do plurilinguismo enquanto valor a ser promovido e competência a ser desenvolvida individualmente (Council of Europe, 2007; Beacco & Byram, 2003), o que implica, necessariamente, a reconstrução do objecto língua e, por consequência, uma reformulação dos papéis desempenhados pelos seus agentes e actores, ou, nas palavras de Chardenet, uma simultânea “expansão do objecto e do sujeito” (2004: 52), o que levará a uma abordagem holística, émica e discursiva (Sabatier, 2008) da DL, cada vez mais socialmente comprometida com o ensino/aprendizagem das línguas. A DL/DP assume, neste quadro, inegavelmente, uma natureza ideológica e ética no âmbito da qual se enfatiza um discurso a favor do plurilinguismo na educação e formação (Cavalli, 2008).

Assim, as finalidades do ensino de línguas não se definem exclusivamente por referência a questões de ordem utilitária, pragmática ou comunicativa, incluindo preocupações de carácter social e político, ao mesmo tempo que se enfatiza o desenvolvimento de uma competência de comunicação alargada que integra todas as línguas e linguagens do repertório dos sujeitos nos seus contextos de vida, numa abordagem orientada para a acção (Conselho da Europa, 2001a). Estas preocupações são também sublinhadas por Kramsch, Lévy & Zarate (2008):

“Une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme se doit d’enseigner des langues dans leur relation à l’individuel et à l’intime, au lien social, aux contraintes idéologiques et politiques, dans un environnement linguistique ou non” (p. 445).

Em jeito de síntese, podemos dizer que o processo de reconfiguração da DL, que temos vindo a caracterizar muito sucintamente, tem implicações aos níveis das dimensões formativa, política e investigativa da disciplina. É nessas implicações que focalizaremos a

nossa atenção de seguida, com base nos resultados do acima referido projecto EMIP-DL⁶¹, levado a cabo em contexto nacional, e que apresentava como principal objectivo “contribuir para a definição do estado da arte da investigação portuguesa em DL entre 1996-2006, proporcionando às comunidades académicas e profissionais e aos decisores políticos, um corpo de conhecimento coerentemente sistematizado” (Alarcão & Araújo e Sá, 2010: 5), a partir da análise de um conjunto de textos⁶² relativo à investigação em DL em Portugal.

Uma das principais conclusões do projecto, e que aqui nos interessa, relaciona-se com a tendência identificada de passagem de uma Didáctica de Línguas (específicas) a uma Didáctica das Línguas (transversal) ou do Plurilinguismo (ver acima). Vejamos como se fazem notar, nos resultados deste projecto, essas tendências ao nível das diferentes dimensões da disciplina.

O projecto EMIP-DL mostra que têm vindo a surgir na DL reconfigurações ao nível da **dimensão formativa** do sujeito, particularmente no que concerne às propostas e práticas didácticas. Deste modo, conclui que

“os objectivos de aprendizagem se expandem; o objecto de ensino-aprendizagem é reconstruído; as modalidades de ensino-aprendizagem diversificam-se; professores e alunos sentem-se co-responsabilizados pelo sucesso das aprendizagens; a avaliação centra-se no aprendente e no seu percurso; as modalidades de trabalho tornam-se mais interactivas” (Alarcão *et al.*, 2010: 21).

Estas reconfigurações mostram, desde logo, uma maior focalização no sujeito e a reconstrução do objecto a ensinar “en fonction des répertoires linguistico-communicatifs des sujets qui apprennent, mais aussi des ceux qui enseignent, tout en dépassant une vision monolithique et fermée de l’objet langue” (Alarcão *et al.*, 2009: 10).

Tal é corroborado pelas implicações dos estudos metaanalísados, cuja incidência recai na dimensão formativa do professor e, essencialmente, do aluno. Assim, relativamente à vertente formativa/aluno surge uma “ênfase nos processos (de consciencialização, de mobilização da dimensão atitudinal, de socialização plurilingue e

⁶¹ *Didáctica de Línguas: um estudo meta-analítico da investigação em Portugal*, Projecto POCI e PPCDT/CED/59777/2004 financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e pelo Programa Operacional Ciência e Inovação 2010 (POCI2010), participado pelo Fundo Comunitário Europeu FEDER e pelo PPCDT (período de execução: 16/10/2006 a 30/09/2009).

⁶² O *corpus* de análise era constituído por três sub-*corpora*: literatura cinzenta (147 unidades: 130 dissertações de mestrado e 17 teses de doutoramento), estudos empíricos (113 publicações) e estudos não empíricos (92 publicações que não chegaram a ser submetidas a meta-análise por razões temporais).

intercultural)” (Alarcão *et al.*, 2010: 19). Na vertente formativa/professor afigura-se uma “ênfase nos conteúdos (plurilinguismo, intercompreensão, desenvolvimento de competências plurilingue e intercultural, relação entre línguas)” (*ibidem*).

É tendo em conta estes resultados que a equipa de investigação do EMIP-DL define linhas de acção para a construção de políticas de formação de professores e alunos que, indubitavelmente, se relacionam com a valorização do plurilinguismo. Assim, em termos da formação e desenvolvimento profissional acredita-se que será importante:

“Desenvolver um saber-fazer profissional conscientemente assumido e implicado; Atribuir à investigação um papel de relevo; Valorizar as experiências de vida e de aprendizagem do professor; Investir no desenvolvimento de uma forte cultura linguística e literária” (Alarcão & Araújo e Sá, 2010: 56).

No que concerne à acção educativa, sugere-se

“Fazer da educação em línguas um instrumento ao serviço do desenvolvimento de valores humanos e sociais; Adoptar uma abordagem multidimensional e transversal do ensino/aprendizagem de línguas; Valorizar as experiências de vida e de aprendizagem dos alunos; Intensificar a atenção a novas realidades e a outros contextos” (*ibidem*).

Nestas linhas de acção, também sublinhadas por Piñeiro, Díaz & Vez (2010), está subjacente o desenvolvimento do plurilinguismo nos sujeitos, professores e alunos, como competência individual (em que o domínio de línguas pode ocorrer em níveis distintos para cada sujeito) e como valor (social, interpessoal e identitário, abrindo possibilidades de relacionamento, de encontro e de pertenças múltiplas) (Beacco & Byram, 2003). Assim, fica claro que a DL/DP, nomeadamente em Portugal, assume a urgência de tomar este conceito como central no processo de ensino-aprendizagem de línguas e de formação dos seus agentes, e reconhece o papel fulcral das instituições de ensino na socialização e educação dos sujeitos. Enfatiza-se, pois, o valor simbólico e identitário do plurilinguismo, na medida em que a sua gestão “modèle des territoires identitaires et des positionnements sociaux et d’apprentissage, toujours dynamiques et sans cesse transformés” (Moore & Castelloti, 2008: 13).

A esta educação plurilingue a DL/DP associa claramente uma dimensão pluricultural que privilegiará a tomada de consciência e aceitação, por parte dos sujeitos, das diferenças linguístico-culturais e o desenvolvimento da capacidade de interacção com o Outro (Byram & Zarate, 1997). A função das instituições de ensino relativa à construção de uma competência plurilingue e pluricultural (entendida também, no sentido de

Bourdieu, 1999, como um “capital simbólico”), logo à educação de sujeitos abertos à diversidade linguística e cultural, é percebida como inserindo-se “dans des trajectoires, des parcours de vie, des histoires individuelles et familiales autrement décisives et remodelantes dans la relation à la pluralité des langues et des cultures” (Coste, Moore & Zarate, 1997: 15).

As reconfigurações no âmbito da dimensão formativa da DL/DP, nomeadamente a percepção do plurilinguismo não só como competência mas também como valor, sublinham a presença de idênticas reconfigurações ao nível da **dimensão política**. O projecto EMIP-DL ressalta a sua crescente importância, ao concluir que têm surgido, em Portugal, estudos em DL que compreendem uma esfera ideológica, nomeadamente estudos sobre políticas linguísticas e políticas curriculares, o que mostra a “actual importância da influência do macrosistema (políticas linguísticas) na conceptualização e realização da prática docente” (Alarcão *et al.*, 2010: 15). Deste modo, constatou-se que, em termos das áreas disciplinares de referência dos textos analisados, surge a área das políticas linguísticas. Da mesma forma, se nota o delineamento de implicações no âmbito da dimensão política, essencialmente nas dissertações de mestrado e teses de doutoramento, no âmbito das quais transparece a vontade de relacionar a educação plurilingue com valores democráticos e de coesão social (Alarcão *et al.*, 2009). Estes resultados vão ao encontro do que é afirmado por Beacco *et al.* que consideram que a legitimidade da educação plurilingue, assente em conhecimentos advindos da Sociolinguística, Psicolinguística e Pedagogia, “est essentiellement politique, en ce qu’elle devrait permettre de répondre à des questions que se posent les citoyens européens” (2010: 80).

Assim, é natural que no âmbito dos trabalhos em DL seja, crescentemente, conferida ênfase às finalidades éticas e políticas da educação em línguas e à percepção da diversidade linguístico-cultural enquanto mais-valia a explorar na Europa (Starkey, 2002; Castellotti & Moore, 2011). É neste sentido que as questões relativas ao currículo escolar e ao papel das línguas nesse currículo ganham relevância nas investigações de pós-graduação. O interesse por estas questões dever-se-á à própria filiação profissional dos autores dos estudos, a maior parte professores no terreno, o que mostra que estes “trouvent des conditions de faisabilité dans le développement d’actions éducatives relevant d’une DP” (Alarcão *et al.*, 2009: 21).

Como sublinham ainda Alarcão *et al.*, muitos dos estudos sujeitos à metanálise assumem-se “como oportunidades de revisitação e de reconfiguração” (2010: 21) de políticas linguísticas (educativas) nacionais e europeias, analisando e discutindo alguns documentos orientadores de política linguística educativa, tais como o QECRL, o PEL, o CARAP e alguns estudos de referência (a nível europeu).

Assim, e com base nos resultados acima, não podemos deixar de considerar que o despontar de uma DP não se pode desligar, de facto, do surgimento desta dimensão política que comporta

“o discurso relativo ao pensamento e às decisões que (têm) a ver com as macro-orientações estratégicas influenciadoras das linhas de acção consubstanciadas na organização dos sistemas educativos, dos currículos, programas e orientações curriculares, independentemente de quem tem o poder de decisão (maioritariamente os políticos) e o poder de exprimir opinião com intencionalidade crítico-transformadora eventualmente influenciadora das macro-decisões (os didactas incluindo nestes também os professores)” (Alarcão & Araújo e Sá, 2010: 93).

Deste modo, pensamos que uma Didáctica que toma o conceito de *plurilinguismo* como seu eixo estruturante tem que comportar uma dimensão política que vise não só intervir a nível social e educativo, mas também intervir no âmbito das políticas linguísticas educativas e políticas curriculares.

As reconfigurações ao nível das dimensões formativa e política da DL/DP inter-relacionam-se, obviamente, com a sua **dimensão investigativa**. O projecto EMIP-DL conclui que há evidências de uma reconfiguração ao nível das práticas de investigação em DL que transparece, por exemplo, em algumas das problemáticas investigativas privilegiadas: a dimensão humanista da acção educativa (Pinho, Almeida, Martins & Pinto, 2009), o valor das políticas linguísticas no ensino-aprendizagem das línguas (Almeida, Alarcão, Pinho & Bastos, 2009), os processos de desenvolvimento das competências plurilingue e da intercompreensão (Alarcão *et al.*, 2010 e 2009). Com efeito, surgem investigações, nomeadamente no âmbito de pós-graduações, que se apoiam nos conceitos de *intercompreensão* e/ou *plurilinguismo* e que tomam como objectos de estudo, por exemplo, o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais, as representações sobre as línguas, as culturas e a comunicação, a sensibilização à diversidade linguístico-cultural, a intercompreensão entre línguas da mesma família, a diversidade linguística no currículo. Não será de admirar, então, que termos técnicos recorrentemente

utilizados nos estudos metaanalizados sejam os seguintes: *interculturalismo*, *multiculturalismo*, *plurilinguismo*, *representações*, *diversidade*, *intercompreensão* e *repertório linguístico-comunicativo*. Trata-se de conceitos mais relacionados com os desafios colocados pela sociedade, assumindo a Didáctica, nesta sua vertente investigativa, uma relação mais próxima com o mundo envolvente, relacionando o plurilinguismo com “une manière d’être” (Beacco, 2005).

Surgem também evidências de uma reconfiguração ao nível da investigação nos resultados e nas implicações apresentados nas dissertações de mestrado e teses de doutoramento, que se orientam “para o aprofundamento conceptual dos novos conceitos e a mudança de abordagens didácticas, numa lógica accional epistemologicamente sustentada” (Alarcão *et al.*, 2010: 20). Também no que concerne aos resultados apresentados pelos estudos, se nota a tendência para incidirem sobre as representações das línguas, culturas e comunicação, a dimensão afectiva e atitudinal na educação em línguas e a competência plurilingue e intercultural.

Esta reconfiguração da dimensão investigativa tem, obviamente, a ver com o facto de a DP aceitar

“toute la complexité des situations d’enseignement/apprentissage, car elle ne se focalise plus, seulement, sur l’objet à faire apprendre, elle s’interroge sur les raisons et les possibilités de cet apprentissage” (Alarcão *et al.*, 2009: 11).

Deste modo, colocam-se questões relativamente aos conceitos e quadros teóricos necessários à construção de conhecimento, às metodologias adequadas, à recolha e análise de dados, aos actores e destinatários da investigação, questões essas que não se podem, obviamente, desligar das grandes finalidades sociais e políticas da investigação em DL/DP (Billiez, 2011). É neste sentido que o projecto EMIP-DL recomenda que se valorize o “papel social da investigação em didáctica de línguas” (Alarcão & Araújo e Sá, 2010: 56), em clara relação com o papel da educação em línguas para a construção de uma cidadania democrática: “The integration of language learning and education for democratic citizenship, and the development of a consciousness for the significance of plurilingualism for participation in democratic and other social processes, thus seem to be principal aims of language education” (Breidbach, 2003: 21).

De notar que a forma como plurilinguismo tem contribuído para reconfigurar as práticas de investigação em DL é visível na realização de encontros e colóquios científicos

internacionais que tomam a DP como temática privilegiada, de que o *Colloque ACEDLE 2008 Recherches en didactique des langues - L'Alsace au coeur du plurilinguisme*⁶³ é um exemplo. É também visível na edição de guias de investigação em DL, dirigidos a jovens investigadores, que apresentam como principais objectos de investigação da disciplina, entre outros, o plurilinguismo e as competências plurilingues e pluriculturais (por exemplo, o *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, Blanchet & Chardenet, 2011).

Estas reconfigurações ao nível das dimensões formativa, política e investigativa mostram que o novo discurso da DL advém “dos desafios, problemas e perplexidades levantados pelo ensino-aprendizagem de línguas e da comunicação (...) uma comunicação intercultural e plurilingue, naquilo que se constituirá como ética da compreensão humana” (Melo, 2006: 28). É neste sentido que Pinho *et al.* sublinham a importância do humano como sentido e imperativo da educação em línguas e concluem que parece existir actualmente uma “concepção mais abrangente e multidimensional de educação em línguas e da comunicação, remetendo-nos para aspirações educativas assentes na dialéctica sujeito/sociedade” (2009: 8).

Concluindo, a DP “prend les langues comme des objets à valeur cognitive, économique, politique, social et culturelle, comme des objets (trans)curriculaires et comme des facteurs de construction du sujet, des groupes et des communautés” (Alarcão *et al.*, 2009: 11), o que vai ao encontro da nossa reflexão inicial deste capítulo acerca dos argumentos diversos para a valorização e promoção do plurilinguismo e da diversidade linguístico-cultural.

Síntese e discussão

Ao longo deste capítulo tentámos, essencialmente, contribuir para uma reflexão interdisciplinar acerca do plurilinguismo, e de outros conceitos que a ele se associam, como um modo de ser, de estar e de viver no mundo. Não podendo desligar a nossa reflexão e entusiasmo por este conceito, e suas potencialidades, do contexto europeu em

⁶³ In <http://acedle.org/spip.php?article667> (consultado a 20 de Novembro de 2011).

que se insere Portugal, situámos a questão do plurilinguismo e a forma como se reflecte nas políticas linguísticas (educativas) europeias.

Como pudemos constatar, o CE insiste, no âmbito dos seus trabalhos e recomendações, na “articulation entre le développement d’un plurilinguisme individuel et le maintien d’un multilinguisme sociétal” (Castellotti, 2010: 185), contando com o fulcral financiamento de diversos programas por parte da UE. Como referimos, os relatórios de avaliação das acções e programas, implementados por essas instituições europeias, mostram que lhes é conferida uma função importante no desenvolvimento da dimensão europeia da educação e de uma cidadania europeia, onde se integra a preconização do plurilinguismo como valor e competência.

Algumas visões mais críticas consideram que o discurso por parte das instituições europeias sobre o plurilinguismo “relève principalement d’un xylolecte lénifiant, de discours ‘politiquement corrects’ sur la diversité” (*idem*: 192). Phillipson é um dos mais fervorosos críticos desse discurso, apontando, em diversos textos de sua autoria (2000, 2006, 2008), alguns paradoxos nas políticas e acções das instituições europeias, com os quais concordamos. O primeiro relaciona-se com a primazia que a língua inglesa tem vindo a adquirir na UE, acentuada pela hierarquização de línguas que existe nas instituições europeias, enquanto que o francês e o alemão (línguas dos países que iniciaram o projecto europeu) se encontram numa posição defensiva tanto, ao nível nacional como internacional. O segundo paradoxo diz respeito às contradições entre discurso e práticas: apesar de uma defesa e apoio do multilinguismo e da diversidade linguístico-cultural nos textos oficiais, existe uma política de *laissez faire*, por exemplo, ao nível do funcionamento interno do Parlamento Europeu e da Comissão Europeia. Assim, ainda que a legislação seja promulgada, em paralelo, em todas as línguas oficiais dos Estados-membros e que sejam providenciados serviços de tradução para as reuniões de maior importância, a verdade é que “in day-to-day affairs, French and English dominate, and English is increasingly the language in which documents are drafted and discussed” (Phillipson, 2008: 260). O terceiro paradoxo relaciona-se com o facto de as instituições europeias defenderem que a aprendizagem de LE deve promover o desenvolvimento de competências de teor plurilingue e intercultural, quando, ao mesmo tempo, há uma proliferação da aprendizagem de inglês como *língua franca*, desligada de referências culturais. Na opinião do autor, estes paradoxos subsistem porque não existe, no seio da UE,

uma política linguística consistente que assegure a colocação em prática do que está escrito nos documentos oficiais.

Van Els, que vai ao encontro do defendido por Phillipson, procede a uma distinção entre “política linguística institucional” e “política linguística não-institucional”, coexistentes na Europa, e que no âmbito da nossa discussão adquire relevância:

“By institutional is meant the use of languages within and between the EU institutions themselves and in their communications with the member states and their citizens, and the world outside the EU. By non-institutional is meant the use of languages within and between the member states and their citizens mutually, without the EU institutions being party to this” (2001: 318).

No âmbito da primeira, o autor conclui que, de facto, nas práticas diárias institucionais poucas são as línguas utilizadas e que o inglês adquire, cada vez mais, o estatuto de língua de trabalho, o que o leva a afirmar que o plurilinguismo assume-se na “política linguística institucional” como uma mera declaração simbólica. No que concerne à “política linguística não-institucional”, onde inclui todos os programas educativos europeus que promovem a aprendizagem de línguas e que descrevemos atrás, o autor não é menos crítico. Assim, enfatiza que a UE não apresenta uma “real policy on foreign language teaching, in the true sense of the word”, uma vez que “It is not the EU that determines which foreign languages may and/or should be taught, by which citizens, at which age, with which methods or by which means” (*idem*: 323). Para além disso, sublinha que, por exemplo, no âmbito do programa LINGUA se enfatiza a importância de proteger línguas menos faladas na Europa (tais como o finlandês e o dinamarquês) mas, na realidade, essas línguas nunca são associadas, no discurso oficial, a potencialidades económico-sociais e à potenciação da mobilidade.

Apesar de concordarmos com os autores acima nas críticas que dirigem às instituições europeias e à sua política linguística, não assentimos inteiramente com a asserção de que as acções empreendidas por essas instituições (em termos de discurso, de apoio à aprendizagem das línguas e da mobilidade através dos diferentes programas que descrevemos, do esforço de tradução,...) são “isolated drops in the ocean of language policy” (Phillipson, 2000: 198). Concordamos, sim, que muito mais há a fazer e a melhorar, no que concerne a uma maior convergência entre discursos e práticas institucionais, e que as questões de política linguística na Europa poderiam, indubitavelmente, usufruir de uma maior interacção entre investigadores que trabalham na

área e os decisores políticos europeus. Pensamos que, para que isso aconteça, se torna necessário, antes mais, tornar visível a questão das línguas e das políticas linguísticas na Europa, levando investigadores das áreas da economia, do ambiente, das ciências políticas (...) a tomar estes assuntos como relevantes. Consideramos que, neste âmbito, a Didáctica do Plurilinguismo poderá desempenhar um papel importante, nomeadamente na conciliação dos diferentes pontos de vista - político, económico, social, educativo, cognitivo - sobre o plurilinguismo, contribuindo para o tornar uma “*manière d’être en Europe*” (Beacco, 2005).

Capítulo 2. Ensino Superior, Plurilinguismo e Políticas Linguísticas

“The change of the university is not a simple adaptation to the world, but more particularly the source of its own change, which may, in turn, change the world.”
(European Language Council, 2001: 12)

Introdução

A universidade⁶⁴, organização que está a completar perto de mil anos de existência, tem sido, desde a sua génese, responsável pela produção e disseminação de conhecimento, pela educação/formação e pelo estabelecimento de relações com o contexto em que se insere. Na sociedade actual é percebida enquanto propulsora de mudanças aos níveis social, económico, cultural, científico e tecnológico, como fica patente na epígrafe que escolhemos para dar início a este capítulo.

Se considerarmos que hoje há, de facto, uma demanda sem precedentes de conhecimento diversificado, acompanhada de uma crescente consciência acerca do papel fulcral desse conhecimento para o desenvolvimento das sociedades, indubitavelmente concluímos que à instituição universidade estão reservados desafios importantes. Neste sentido, apresenta-se como uma organização singular situada dentro de uma sociedade caracterizada pela constante mudança e pelo fluxo de informação e conhecimento, que cada vez mais parece compelida a

“respond to and cater to the demands of rapid increase in the market orientation of modern forms of government, serving to raise their economic profile as well as to increase their economic and political accountability” (Denman, 2005: 12).

Assim, as universidades têm vindo a tornar-se cada vez mais globais, “business-oriented” e “competition-driven” (*ibidem*) o que se nota, por exemplo pela importância conferida à internacionalização das suas actividades no âmbito da qual a mobilidade (de discentes, docentes, investigadores) é considerada crucial. Neste contexto, tem-se solicitado às universidades europeias que, no âmbito da construção de uma dimensão

⁶⁴ Quando falamos em “universidades” estamos, de facto, a usar um hiperónimo para nos referirmos a instituições de ensino superior que estão “formally authorised to offer and confer advanced degrees in three or more academic disciplines or fields of study” (Denman, 2005: 19).

européia do ensino superior, concorram para o desenvolvimento do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e do Espaço Europeu de Investigação (EEI), espaços estes que se pretendem “totalmente abertos ao mundo (...) e competitivos à escala mundial” (Conselho da União Europeia, 2007).

Esta abertura ao mundo exige, a nosso ver, não apenas a modernização das universidades aos níveis do ensino, da investigação e da inovação (cf. Comissão das Comunidades Europeias, 2006), mas também a necessidade do desenvolvimento de políticas institucionais que tenham em conta o crescente contacto entre diversos sujeitos, línguas e culturas na academia e fora dela. Como tem sido enfatizado por diversos autores, e como veremos ao longo deste capítulo, no contexto europeu considera-se que as línguas e o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais desempenham um papel fulcral na consolidação do Processo de Bolonha e, por isso, as instituições de ensino superior (IES) devem “situate themselves with respect to the goal of multilingualism” (Tudor, 2006b: s/p).

Este é, efectivamente, um enorme desafio com o qual as IES se deparam: a necessidade de uma reflexão(-acção) acerca das línguas e do papel que estas desempenham na actividade da academia, nas vidas dos diferentes actores institucionais, na integração europeia. Na nossa opinião, essa reflexão poderá ser um primeiro passo conducente à consciencialização da importância do desenvolvimento de políticas linguísticas de teor multilingue que abarquem os diferentes contextos institucionais.

Na linha desta breve introdução, pretendemos neste segundo capítulo questionar e discutir as formas como o desafio do plurilinguismo surge e é encarado no ensino superior. Assim, começamos por relacionar a expansão da educação superior com o papel das universidades na construção das sociedades para, de seguida, nos centramos nos desafios que se colocam às universidades europeias no âmbito da construção de um EEES. Seguidamente, problematizaremos as formas como o desafio do plurilinguismo se relaciona e se reflecte nas IES, nomeadamente aos níveis da formação, da mobilidade e da investigação científica. Como veremos, esta problematização colocará em evidência as relações que se estabelecem entre plurilinguismo e internacionalização das actividades do ensino superior.

De seguida, e com base nos resultados de alguns projectos interinstitucionais europeus, deter-nos-emos nos factores que sustentam a emergência do conceito de *política*

linguística no ensino superior, apresentaremos linhas de orientação para o desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas plurilingues nas IES, identificaremos medidas concretas de política linguística e obstáculos à sua implementação. Finalmente, daremos conta da forma como algumas IES, influenciadas por factores de diversa ordem, têm vindo a desenvolver e a implementar políticas linguísticas institucionais de orientação multilingue.

2.1. O papel das instituições de ensino superior na construção das sociedades

A segunda metade do século XX caracterizou-se como um período de enorme expansão e mudança na educação superior que, depois da 2.^a Guerra Mundial, “has become *de facto* part of the national system of education in most European countries” (Deer, 2002: 10), o que se reflectiu, essencialmente, no aumento intenso e rápido do número de alunos. Esta mudança fez com que a questão da expansão educacional no âmbito do ensino superior atraísse muitas atenções e despoletasse alguns debates, nomeadamente no que concerne às razões que a sustentam e à avaliação dos seus benefícios aos níveis social e económico.

Alguns autores, com base em análises de custo-benefício, justificam o crescimento da educação universitária como uma necessidade económica (cf. Schultz, 1990). Estas análises enfatizam a correlação entre educação e *income*, demonstrando que a qualificação universitária dos indivíduos desempenha um papel-chave no crescimento económico de um país (cf. OECD, 1998). De facto, como conclui Deer,

“with the rapid introduction and development of new techniques and technologies, it is reasonable to think that more investment in education in industrialised countries will help boost future rates of economic growth” (2002: 10).

A importância da educação superior no desenvolvimento económico das nações é também enfatizada na *World Declaration on Higher Education*: “Without adequate higher education and research institutions providing a critical mass of skilled and educated people, no country can ensure genuine endogenous and sustainable development” (UNESCO, 1998: 2). Esta posição da UNESCO estava já patente no *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior* (1995) onde se afirma que sem formação e investigação de nível superior nenhum país poderá assegurar um desenvolvimento sustentável aos níveis económico e cultural. A Comissão Europeia enfatiza isto mesmo na *Communication de la Commission Européenne concernant les universités* (2006)⁶⁵ ao insistir na necessidade de modernização das universidades europeias e da sua adaptação às exigências de uma economia mundial assente no conhecimento.

⁶⁵ In <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article88> (consultado a 25 de Setembro de 2007).

Para além deste nível macro, os benefícios de uma educação universitária são também enfatizados ao nível pessoal, por exemplo como uma importante protecção contra o desemprego, indo ao encontro da teoria do capital humano (cf. Schultz, 1971) que assenta na ideia de que através da educação o indivíduo adquire competências essenciais para a sua integração no mercado de trabalho.

A educação universitária tem sido, desta forma, apresentada não só como uma forma de investimento social que contribui para o crescimento económico, mas também como uma forma de distribuir mais equitativamente a riqueza que ela ajuda a gerar. Ou seja, como defendem os teóricos do capital humano, a educação representa um dos mais importantes modos de crescimento económico, ao mesmo tempo que funciona como equalizador da sociedade. Vão, assim, ao encontro das teorias de vários sociólogos que sublinham a relação entre educação e estatuto sócio-económico, defendendo que a primeira é essencial para o sucesso profissional (cf. Bernbaum, 1977). O discurso político apropriou-se destas percepções como se pode verificar, por exemplo, pela forma como na Europa os diferentes Estados

“have been putting into practice the human capital theory which upholds the intrinsic worth of human capital accumulation in the form of increased educational stocks, with higher education fitting more and more into this picture” (Deer, 2002: 13).

De acordo com o autor acima, a expansão da educação universitária surge como: i) uma necessidade sócio-política em termos de *input*; ii) uma necessidade económica em termos de processo; iii) um enorme ponto de interrogação em termos de *output*. Desta forma, têm surgido termos como “over-education” que enfatizam a perda da relação directa entre graus universitários e o seu reconhecimento social e que mostram que o desenvolvimento educacional não tem sido acompanhado pela criação de emprego.

Com efeito, a enorme expansão que o ensino universitário tem sofrido desde o final da 2.^a Guerra Mundial acarreta alguns problemas e desafios. Como referem Estanque & Arriscado Nunes

“... tornaram-se maiores as pressões do mercado e as exigências de produção de um conhecimento aplicado e economicamente útil (...) tornaram-se mais prementes os problemas que se prendem com a responsabilidade social e cultural da Universidade na produção de uma massa crítica capaz de contribuir mais eficazmente para a modernização da sociedade” (2002: 3).

Se por um lado a expansão da educação universitária tem sido percepcionada, essencialmente, enquanto necessidade económica, nos últimos trinta anos verifica-se o crescimento de uma crise institucional “induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas” (Sousa Santos, 2004: 8). Como refere o autor, a partir da década de setenta estalou uma crise global, gerando-se uma redução dos investimentos públicos na educação superior. Durante os anos noventa esta redução continuou a acentuar-se, desta feita devido à disponibilidade global de mão-de-obra qualificada o que fez com que “o investimento na universidade pública baixasse de prioridade e se tornasse mais selectivo em função das necessidades do mercado” (*idem*: 15).

A relação entre essas necessidades do mercado e a formação universitária fez com que a universidade se transformasse ela própria num mercado sujeito a uma pressão produtivista que, segundo Sousa Santos, a desvirtua na medida em que os objectivos de teor humanista e cultural têm sido relegados. A propósito desta relação universidade-mercado, muitos são os que constataam que actualmente ensino superior e mercado parecem pertencer ao mesmo domínio, na medida em que “the metaphorical concept of a university being similar to a business has expanded and is structuring the actions performed in higher education” (Walt, 2004b: 331). Alguns (como por exemplo, Van Damme, 2001a; Crespo, 2003) defendem que esta metáfora - “a universidade é um negócio” - é reforçada nos documentos políticos europeus relativos ao ensino superior, tais como a *Declaração de Bolonha*.

Relacionada com a questão da redução do financiamento público no ensino universitário está a globalização mercantil da universidade com a qual se pretendeu transformá-la numa “entidade que não produz apenas para o mercado mas que se produz a si mesma como mercado de gestão universitária, de planos de estudos, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes” (Sousa Santos, 2004: 12). A transformação da educação universitária em mercado educacional é um objectivo a longo prazo que nos permite compreender melhor a actual intensificação da transnacionalização do mercado universitário, defendida pela Organização Mundial do Comércio (OMC) no âmbito do *Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços* (AGCS). O processo de mercantilização da educação superior tem sido alvo de imensas críticas por parte de

comunidades académicas de diferentes países (nomeadamente o Brasil, Canadá) que enfatizam o facto de este ir contra a *World Declaration on Higher Education for the twenty-first century* (UNESCO, 1998) onde foram proclamados um conjunto de princípios e acções para fomentar a educação superior como um direito e um bem público (Artigo 14.º).

Esta mercantilização da educação está intrinsecamente relacionada com a globalização, enquanto “fenómeno múltiplo que se caracteriza pela internacionalização das economias nacionais no marco de um planeta que tende a ser um único e grande mercado financeiro, monetário e comercial, a funcionar 24 horas por dia” (Borja, 2002: 22). De facto, apesar da internacionalização não ser algo novo para as universidades e para as políticas de educação superior, “the forces and tensions understood by the umbrella concept of ‘globalisation’ constitute a dramatically different environment for higher education institutions” (Van Damme, 2001a: 1). No ponto 2.4. centrar-nos-emos, de forma mais pormenorizada, nos conceitos de *globalização* e *internacionalização* no âmbito do ensino superior. No entanto, não podemos deixar, neste momento, de referir que a crescente utilização deste dois conceitos mostra que o debate público acerca do ensino superior “is currently being absorbed by issues of managerialism and resource acquisition” (*idem*: 23) o que sobressai na frequente associação de termos como “competição” e “marketing”, sugerindo que as forças globais relevantes para o ensino superior são as do “turbo-capitalism” (Currie & Newson, 1998).

Estas forças globais exercem impacto na reconfiguração da educação superior e das políticas que a regem, fazendo sentir-se a diversos níveis: i) na transformação das universidades em centros de conhecimento, de investigação e de desenvolvimento de tecnologias capazes de responder às necessidades e exigências sociais; ii) no surgimento de novos modelos de aprendizagem que respondam às necessidades da expansão e massificação da educação superior; iii) na emergência de um mercado de educação superior sem fronteiras e iv) na erosão dos enquadramentos políticos e organizativos nacionais nos quais as universidades se inserem para dar lugar a um enquadramento internacional comum ao nível da estruturas, dos graus e até dos currículos (Van Damme, 2001a).

Os desafios impostos por estas reconfigurações podem sintetizar-se em três aspectos cruciais, descritos no *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la*

educación superior (UNESCO, 1995): *qualidade* de ensino, de formação e de investigação; *internacionalização*, uma componente essencial do sistema de ensino superior da actualidade devido não só à crescente mobilidade de indivíduos mas também aos processos de integração económico-política que se têm vindo a intensificar; *pertinência* do ensino superior na sociedade em que se insere, indo ao encontro das suas necessidades e problemas (sócio-políticos, económico-profissionais, ambientais...).

Este último aspecto evidencia o papel fulcral que as IES desempenham na construção das sociedades e remete-nos, antes de mais, para a evolução da natureza do conhecimento universitário que manifesta uma crescente preocupação com questões societais.

Como refere Sousa Santos, ao longo do século XX o conhecimento universitário era de teor, essencialmente, disciplinar “cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do quotidiano das sociedades” (2004: 28). Desta forma, o conhecimento produzido pelas e nas universidades poderia ou não ser aplicado pela sociedade. Nowotny *et al.* (2001) denominam este tipo de conhecimento como *conhecimento de modo 1* que caracterizam como sendo homogéneo, organizacionalmente hierárquico e assente na autonomia do investigador e na sua des-responsabilização face à aplicação do conhecimento produzido. Desde meados dos anos noventa do século passado, emergiu um novo modelo de conhecimento que os autores acima denominaram de *conhecimento de modo 2* caracterizado por estabelecer uma relação dinâmica com a sociedade. Esta transição é designada por Sousa Santos como passagem do *conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário*, caracterizando-se este último por ser “contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada” (2004: 29). Trata-se, então, de um conhecimento transdisciplinar que exige um diálogo com outros tipos de conhecimento, colocando a ênfase na relação entre ciência e sociedade. Nowotny *et al.* (2001) falam não só em *conhecimento de modo 2* mas também em *sociedade de modo 2* que se caracteriza pelo desenvolvimento de sistemas mais abertos da produção de conhecimento e pela transgressão das fronteiras entre os diferentes domínios da vida social.

Esta mudança sublinha o papel das universidades enquanto instituições não só de produção de conhecimento, mas também de intervenção sobre as sociedades e de formação. Assim, e como refere Moura,

“A colocação contemporânea do ‘problema’ da Universidade encontra-se sobredeterminada pelo papel estruturante do *saber* nas nossas sociedades, pela necessidade acrescida de *qualificação* por parte dos seus membros, pela reconfiguração dos *espaços e modalidades de formação e investigação*” (2003: 109).

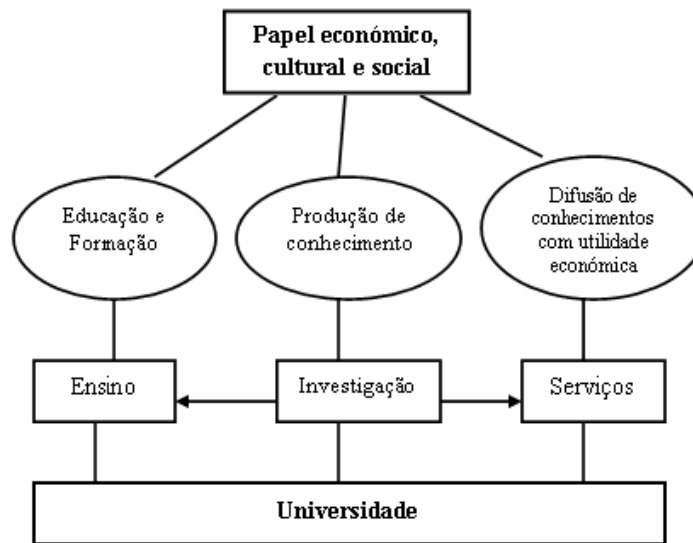
Tudo isso exige que a universidade se apresente enquanto organização capaz “de definir novos domínios transversais e transdisciplinares de conhecimento e competências e novas formas de responsabilidade social” (Estanque & Arriscado Nunes, 2002: 4). Já em 1987 a OCDE sugere que a universidade caminhe para uma pluralidade de funções que integrem não só a formação de recursos humanos altamente qualificados e a prossecução de actividades de investigação, mas também uma interacção com a sociedade. Estas funções são reforçadas pela UNESCO (1995) ao considerar que a definição de políticas de ensino superior deve abordar questões tais como o desenvolvimento sustentável e a organização e melhoramento das condições de vida da sociedade do presente e do futuro. A *Magna Carta das Universidades Europeias* (1988) enfatizava isso mesmo:

“...el porvenir de la humanidad, en este fin de milénio, depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico que se forja en los centros de cultura, conocimiento e investigación en que se han transformado las auténticas Universidades”⁶⁶.

A consciencialização da importância da educação superior no desenvolvimento económico e sócio-cultural da sociedade é uma ideia-chave retomada na *World Declaration on Higher Education* (UNESCO, 1998) que, embora reconhecendo as dificuldades com que as universidades se deparam (essencialmente ao nível de financiamento), enfatiza os desafios que agora se lhes colocam e que se relacionam, essencialmente, com a educação e formação de indivíduos e com o desenvolvimento e disseminação de conhecimento. Assim sendo, no documento acima, a UNESCO defende que as missões tradicionais da universidade continuam a ser as mesmas - educar, formar e investigar (Artigo 1.º). A conjugação destas três missões deverá ser constante nas IES, como defende Ruivo (1995):

⁶⁶ In <http://www.crue.org/cmue.htm> (consultado a 19 de Abril de 2007).

Figura 2. As funções universitárias (Ruivo, 1995: 219)



Relativamente ao Ensino, acredita-se que as IES deverão contribuir para a educação de cidadãos responsáveis, qualificados profissionalmente e preparados para as necessidades presentes e futuras da sociedade em que se inserem. A estes cidadãos deve ser dada a oportunidade de usufruírem de uma aprendizagem ao longo da vida adquirindo, desta forma, uma visão holística e integradora do mundo que privilegie o respeito pelos direitos humanos, pelo desenvolvimento sustentável e pela democracia e a paz (cf. Brovetto, 2003). Para alcançar estes objectivos, a educação superior deve ser capaz de se adaptar às necessidades reais da sociedade, formando os indivíduos para o desconhecido. A este respeito, a UNESCO (1995) chama a atenção para a necessidade de criação de novos cursos e renovação dos currículos já existentes, ao mesmo tempo que enaltece o fomento da interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade dos mesmos. Para além destes aspectos, a *World Declaration on Higher Education* (UNESCO, 1998) enfatiza a responsabilidade das universidades em levar os indivíduos a “... understand, interpret, preserve, enhance, promote and disseminate national and regional, international and historic cultures, in a context of cultural pluralism and diversity” (Artigo 1.º, alínea d).

No que concerne à Investigação, o documento acima referido enfatiza o papel da universidade na produção e disseminação de conhecimento, fornecendo “relevant expertise to assist societies in cultural, social and economic development, promoting and developing scientific and technological research as well as research in the social sciences, the humanities and the creative arts” (Artigo 1.º, alínea c). De facto, a produção de

conhecimento através da investigação é considerada uma função essencial de qualquer sistema de educação superior:

“Un sistema de educación superior solo puede desempeñar cabalmente su misión y constituir un elemento social provechoso si una parte del personal docente y de sus instituciones (...) realizan tambien actividades de investigación” (UNESCO, 1995: 36).

A investigação deverá revestir-se de atributos tais como a inovação, a interdisciplinaridade, e transdisciplinaridade e deve privilegiar objectivos de teor social, mostrando estar em articulação com os problemas e demandas da sociedade, como sublinha Mazula: “O que alimenta e faz a ciência é a investigação na sua ligação com os interesses do desenvolvimento do homem e da sociedade” (1998: 3). Relativamente à ligação entre investigação e educação há a referir que, muitas vezes, se subestima a utilidade educativa das actividades investigativas porque nem sempre as relações entre ensino e investigação são tangíveis. Assim, a UNESCO (1995) sublinha a importância desta relação, procurando incorporar-se os resultados da investigação nos programas e métodos de ensino-aprendizagem.

Por fim, a função de Interacção com o meio envolvente através dos serviços, função inerente ao ensino e à investigação, parece consubstanciar-se na difusão e utilização de conhecimentos científicos e tecnológicos pela sociedade. A interacção com o meio envolvente era já percepcionada positivamente em 1994 pelo Conselho para a Cooperação Ensino Superior-Empresa⁶⁷ ao enfatizar que esta favorece a investigação, na medida em que abre expectativas à inovação e favorece o ensino no sentido de conceder utilidade à sua dimensão formativa.

Para além destas, Delors *et al.* (1996) acrescentam uma outra missão às IES: a cooperação internacional que deverá conduzir ao diálogo entre povos/culturas. Ao assumir esta função, através da construção de redes que se estabelecem entre investigadores, docentes e discentes, as universidades dos países ricos poderão “desenvolver os meios que levem a acelerar a cooperação e ajudar a reforçar as capacidades de pesquisa dos países menos desenvolvidos” (*idem*: 146). Esta cooperação pode traduzir-se de diversos modos, como por exemplo através do intercâmbio de alunos, professores e investigadores, da formação de redes interuniversitárias, da partilha de resultados investigativos.

⁶⁷ *Livro Verde da Cooperação Ensino Superior Empresa*. Lisboa: CESE.

Assim, como podemos constatar, a relação que se estabelece entre educação superior e desenvolvimento das sociedades e desenvolvimento sustentável é muito forte e está bem patente na alínea b) do Artigo 6.º da *World Declaration on Higher Education*: “Higher education should reinforce its role of service to society, especially its activities aimed at eliminating poverty, intolerance, violence, illiteracy, hunger, environmental degradation and disease” (UNESCO, 1998: 7). Também na alínea d) do mesmo Artigo este papel de reformador societal da universidade é reforçado: “... higher education should aim at the creation of a new society (...) consisting of highly cultivated, motivated and integrated individuals, inspired by love for humanity and guided by wisdom” (*idem*: 8). Estas duas alíneas mostram uma preocupação com o papel da educação superior no enriquecimento moral dos cidadãos e com a sua preparação para o exercício de uma cidadania democrática. Assim, as IES têm também uma responsabilidade no fomento de “valores éticos y morales en la sociedad” dedicando “especial atención a la promoción, entre los futuros graduados, de un espíritu cívico de participación activa” (UNESCO, 1995: 31).

Apesar de ser visível em alguns documentos, como os citados acima, uma preocupação com o desenvolvimento pessoal dos sujeitos e sua relação uns com os outros, verificamos que grande parte do discurso actual coloca o ensino superior “essencialmente ao serviço de programas de modernização orientados para as exigências do mercado de trabalho e para a competitividade” (Crespo, 2003: 42), sendo dada uma ênfase primordial ao enriquecimento económico da sociedade. A este respeito, Villanueva (2003) conclui que, falaciosamente, se tende a estabelecer uma relação entre educação superior e desenvolvimento social estritamente em termos economicistas. Esta relação surge como um dos grandes resultados do projecto de investigação *Public funding and private returns to education*⁶⁸ (1998-2000), financiado pela UE, que conclui, por exemplo, que os gastos com a educação geram uma rentabilidade tripartida: individual, social e no sector público. Individual, no sentido em que um indivíduo com educação superior terá acesso a carreiras mais bem remuneradas; rentabilidade social porque parece haver uma correspondência entre salários e produtividade; rentabilidade ao nível do sector público na medida em que salários mais altos implicam o pagamento de impostos também mais altos.

⁶⁸ In <http://www.etla.fi/PURE/> (consultado a 19 de Abril de 2007).

Embora a rentabilidade económica do ensino superior seja actualmente sobrevalorizada, concordamos com Moura na sua percepção da universidade enquanto instituição “comprometida com o *cultivo científico dos saberes* num processo de *formação de humanidade*” (2003: 111), e com Pedrosa & Queiró que escrevem que a universidade, antes de qualquer outra coisa, deve ser “uma reserva de cultura, de conhecimento erudito, de debate e pensamento livres e independentes” (2005: 52).

2.2. Universidades europeias e novos desafios: construção da dimensão europeia do ensino superior

Actualmente o ensino superior europeu, motivado pelos rápidos desenvolvimentos culturais, políticos e económicos, questiona-se sobre o papel a desempenhar na construção de uma Europa baseada no conhecimento, objectivo delineado no Conselho Europeu de Lisboa em Março de 2000, reforçado em 2001 no Conselho de Estocolmo e em 2002 no de Barcelona. De facto, a configuração de uma Europa cada vez mais competitiva e “una na diversidade” coloca às universidades desafios importantes no âmbito do desenvolvimento sócio-económico e da construção de uma cidadania activa e ética. Esses desafios relacionam-se, então, com as profundas mudanças que têm vindo a ocorrer na sociedade europeia e que exercem uma enorme influência sobre a educação superior, tal como sublinhado no documento *O papel das universidades na Europa do conhecimento* (Comissão das Comunidades Europeias, 2003b), onde esses desafios são identificados. Vejamos.

O primeiro é o crescimento da procura de formação superior que se relaciona com dois aspectos: as novas necessidades de educação e formação ao longo da vida dos cidadãos e o objectivo fixado, em alguns países da UE, de aumentar o número de alunos no ensino superior. Esta crescente procura coloca alguns problemas ao nível financeiro e de recursos humanos às IES.

Um segundo desafio relaciona-se com a internacionalização da educação e da investigação, o que se traduz numa concorrência aguerrida entre universidades nacionais e internacionais. Relativamente a este ponto, a Comissão enfatiza o facto de as universidades

européias atraírem menos estudantes e investigadores estrangeiros em comparação com as universidades norte-americanas.

O estabelecimento de uma cooperação estreita e eficaz entre universidades e empresas é outro grande desafio que se coloca às universidades. De facto, a importância desta cooperação tem vindo a ser enfatizada na medida em que, do ponto de vista da competitividade, a transmissão e circulação de conhecimentos é fundamental. No entanto, em 2003 a Comissão concluiu que esta cooperação parecia ser ainda diminuta e que, por isso, se tornava imprescindível que as universidades “promovessem activamente uma conexão universidade-indústria eficaz e explorassem de modo mais adequado os resultados do seu saber através das relações com a indústria” (2003b: 8).

A universidade confronta-se actualmente também com a multiplicação dos lugares de produção dos conhecimentos. Efectivamente, as empresas tendem cada vez mais a subcontratar as actividades de investigação às universidades com melhores desempenhos, o que faz com que a concorrência entre IES seja maior.

Um outro desafio muito importante centra-se na reorganização do conhecimento que se manifesta em duas tendências discrepantes: por um lado, há hoje em dia uma diversificação e especialização do saber e um aparecimento de especialidades de investigação e de ensino cada vez mais avançadas; por outro lado, “o mundo académico necessita urgentemente de se adaptar ao carácter interdisciplinar dos campos abertos pelos grandes problemas de sociedade” (*idem*: 9).

Por fim, a Comissão aponta o surgimento de novas expectativas como um dos grandes desafios que se colocam às universidades da actualidade. As novas necessidades de educação e formação implicam que o ensino superior se organize de modo a prover uma crescente educação científica e tecnológica, a desenvolver competências transversais e a possibilitar uma aprendizagem ao longo da vida. Ou seja, as novas expectativas da sociedade relativamente à universidade fazem com que esta se insira mais profundamente na vida da comunidade.

Todos estes desafios demonstram, antes de mais, que as universidades europeias devem preparar-se para actuar a nível internacional, sendo enfatizada a necessidade de uma mudança profunda que passa por:

“...garantir que as universidades europeias disponham de recursos suficientes e sustentáveis e os utilizem com eficácia; reforçar a sua excelência, tanto em matéria de investigação como de ensino, nomeadamente pela criação de redes; assegurar uma

maior abertura das universidades para o exterior e torná-las mais atractivas no plano internacional” (Comissão das Comunidades Europeias, 2003b: 13).

No sentido de ajudar a alcançar estes objectivos, a UE e o CE têm dado às IES a oportunidade de beneficiarem de apoio advindo de diversas iniciativas comunitárias no âmbito da educação e da investigação. No que concerne à investigação, destacam-se as Acções Marie Curie (apoio à formação e à mobilidade dos investigadores) e NEST (promoção da investigação através de redes de excelência e projectos integrados). Relativamente à educação/formação, destacam-se as acções dos programas SOCRATES, principalmente a vertente ERASMUS e LEONARDO DA VINCI que descrevemos no ponto 1.2.3.

Os importantes desafios que acima reconhecemos sublinham a necessidade da criação de um EEES que contribua para a constituição de uma Europa competitiva e coesa. É neste quadro que surgem da UE todo um conjunto de directrizes e iniciativas orientadas para a expansão das universidades europeias e para o desenvolvimento de uma dimensão europeia do ensino superior. A construção dessa dimensão desempenha a função de unificação europeia, assumindo-se como um processo dinâmico e bastante complexo que apresenta alguns aspectos problemáticos: o primeiro relaciona-se com o facto de esta ser percebida, essencialmente, enquanto “una entidad colindante com la fuente geográfica de donde procede su flujo de financiamiento” (Neave, 2001: 117) e não enquanto expressão da totalidade dos Estados-membros da UE. O segundo tem a ver com as prioridades que sustentam esta dimensão que são, primordialmente, de ordem economicista, esquecendo-se aspectos de ordem humanista.

De facto, esta cooperação europeia entre IES corre o risco de subordinar-se a uma integração essencialmente económica. A ênfase colocada no conhecimento técnico e no bem-estar profissional como formas de alcançar a segurança económica tem um impacto enorme na instituição universitária, nomeadamente nos seus objectivos, missões e, consequentemente, na forma como se relaciona com a sociedade. Assim, de acordo com o autor acima, o grande perigo que assombra a construção da dimensão europeia da educação

“consiste en la perspectiva de una Europa cuyo perfil común sea una sociedad dividida entre aquellos individuos móviles, entrenados para vivir en un mundo de altos salarios (...) y la mayoría, cuya vida transcurre dentro del país y que son víctimas del capricho de la reubicación industrial” (Neave, 2001: 17).

Apesar destes perigos, o desenvolvimento do EEES tem vindo a ser encetado entusiasticamente, apresentando como principal objectivo dotar a Europa de um sistema universitário homogéneo, compatível e flexível que permita a estudantes, professores e investigadores uma maior mobilidade. Assim, procura-se prover o sistema universitário europeu de níveis únicos de transparência e qualidade que o tornem atractivo e competitivo a nível internacional, objectivo que implica, necessariamente, mudanças ao nível do funcionamento quotidiano das IES. Se inicialmente as funções tradicionais das universidades eram definidas em termos nacionais e/ou regionais, a edificação do EEES “ajoute une dimension supplémentaire et, par là, rend nécessaire une ré-évaluation d’un nombre de pratiques et de priorités” (Tudor, 2006a: 2) Para que esta dimensão não seja negligenciada, Sequeira defende que as universidades deverão

“orientar as suas acções em torno de alguns princípios que têm fundamentado o pensamento europeu para a criação de uma área do ensino superior: autonomia e responsabilidade; mobilidade e empregabilidade; competitividade, qualidade e transparência” (2006: 43).

Tendo em conta este enquadramento, daremos conta, de seguida, da forma como têm vindo a ser concretizadas estas acções no sentido da criação de um EEES.

Começamos pela ***Declaração de Sorbonne***⁶⁹, assinada em 1998 pelos Ministros da Educação da França, Alemanha, Itália e Reino Unido, que lançou os alicerces para a edificação do Processo de Bolonha. Neste documento defendia-se a coerência e a compatibilização entre os sistemas europeus de ensino superior, uma vez que se considera que a Europa “...is not only that of the Euro, of the banks and the economy: it must be a Europe of knowledge as well”, daí a necessidade de fortalecer “the intellectual, cultural, social and technical dimensions of our continent”. Neste processo, é dada às universidades europeias uma função essencial.

O documento enfatiza, desde logo, a importância da educação e formação ao longo da vida, considerando que o ensino superior deveria fornecer aos cidadãos a oportunidade de estarem em contínua aprendizagem. Para além deste aspecto, outros igualmente importantes e retomados posteriormente são sublinhados: a importância do reconhecimento internacional de graus, a organização dos estudos universitários em dois principais ciclos e a utilização de um sistema de créditos.

⁶⁹ In http://www.unl.pt/bolonha/documentos-pdf/sorbonne_declaration.pdf (consultado a 10 de Maio de 2007).

Os assinantes da *Declaração* comprometem-se a promover a criação de um quadro comum de referência “...aimed at improving external recognition and facilitating student mobility as well as employability” e a encetarem, desta forma, um esforço na criação de um EEES. Para além disso, lançam um apelo aos restantes Estados-membros da UE no sentido de um empenho conjunto que permita alcançar este objectivo.

Em 19 de Junho de 1999 reuniram-se em Bolonha 29 ministros de países europeus responsáveis pelo ensino superior, incluindo Portugal, e aí assinaram a ***Declaração de Bolonha*** que estabelece a criação de um EEES, comprometendo-se a:

“...coordenar as suas políticas, de modo a conseguir, a breve trecho, e em todo o caso, na primeira década do terceiro milénio o estabelecimento do espaço europeu do ensino superior e a promover o sistema europeu do ensino superior em todo o mundo.”⁷⁰

Esta *Declaração* dá corpo a um acordo com o principal objectivo de estabelecer até 2010 um EEES

“coerente, compatível, competitivo e atractivo para estudantes europeus e de países terceiros, espaço que promova a coesão europeia através do conhecimento, da mobilidade e da empregabilidade dos seus diplomados” (Decreto-Lei N.º 42/2005 de 22 de Fevereiro, Diário da República - I Série – Artigo 37.º, p. 1494).

Assim, de forma a alcançar os objectivos de harmonização e uniformização dos sistemas de ensino superior a nível europeu, a *Declaração* propõe como principais propósitos aumentar a competitividades dos referidos sistemas de ensino e promover a mobilidade e a empregabilidade no espaço europeu. De facto, a dimensão europeia do ensino superior encontrou na *Declaração de Bolonha* uma nova perspectiva e um enorme impulso “na medida em que o alinhamento voluntário de políticas nacionais por parte dos Governos trouxe para a dimensão política europeia questões cujo tratamento e decisão são de âmbito nacional” (Simão, Santos & Costa, 2004: s/p), dando origem a um movimento com importantes repercussões aos níveis social, cultural e económico conhecido por Processo de Bolonha. Este Processo deve ser interpretado no seio de um contexto de mudança que se pretende promover na Europa, representando, desta forma,

“... um vector determinante para o cumprimento da Estratégia de Lisboa para 2010, aprovada em Março de 2000 pelos presidentes e chefes de governo dos países da União Europeia, que visa tornar a Europa, até 2010, o espaço económico mais

⁷⁰ Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha, a 19 de Junho de 1999. In http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/5FE89836-7A33-4FA6-994D7E7A841BAA5/1818/Declaracao_Bolonha_portugues.pdf, (consultado a 16 de Abril de 2007).

dinâmico e competitivo do mundo, baseado no conhecimento e capaz de garantir um conhecimento económico sustentável, com mais e melhores empregos e com maior coesão social” (Decreto-Lei N.º 42/2005 de 22 de Fevereiro, Diário da República - I Série – Artigo 37.º, p. 1494).

A realização destas finalidades globais pressupõe êxito na obtenção dos seguintes objectivos específicos: i) adopção de um sistema de graus comparável e de acessível leitura; ii) adopção de um sistema fundamentalmente baseado em dois ciclos (graduado e pós-graduado); iii) estabelecimento de um sistema de créditos; iv) promoção da mobilidade de estudantes, professores, investigadores e pessoal administrativo; v) promoção da cooperação europeia no domínio da avaliação da qualidade.

Desta forma, a *Declaração de Bolonha* surge como

“...ponto de partida para uma renovação do ensino superior que possa satisfazer as necessidades da actual Sociedade do Conhecimento, quer sejam de natureza cultural e científica quer correspondam à preparação de profissionais qualificados para o desenvolvimento económico e social” (Crespo, 2003: 144).

Encerra, então, profundas implicações a diferentes níveis ao mesmo tempo que deixa transparecer uma visão da construção da UE enquanto espaço coeso e competitivo. Este aspecto é claramente visível, por exemplo, no primeiro objectivo da *Declaração* - adopção de um sistema de graus comparável e de acessível leitura – e na referência ao *sistema europeu do ensino superior*:

“Precisamos de assegurar que o sistema europeu do ensino superior consiga adquirir um grau de atracção mundial semelhante aos das nossas extraordinárias tradições cultural e científica”⁷¹.

Neste processo, as IES desempenham o papel de actor principal. Como é referido no *site* do Ministério da Ciência e da Tecnologia e do Ensino Superior, a *Declaração de Bolonha*

“aborda a dupla dimensão do papel das instituições, realçando tanto a sua contribuição para com o mercado de trabalho dos seus diplomados, como a necessidade de melhorar a sua competitividade e excelência à escala mundial”⁷².

A prossecução dos objectivos delineados permitiu perceber e compreender as mudanças fundamentais que começavam a surgir no ensino superior europeu: por um lado,

⁷¹ In <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article88> (consultado a 25 de Setembro de 2007).

⁷² In <http://www.dges.mctes.pt/Bolonha/Objectivos+e+Linhas+de+Acção/Dimensão+Europeia+do+Ensino+Superior> (consultado a 30 de Abril de 2007).

a sua transformação num sector cada vez mais integrado nas políticas económicas como factor-chave da competitividade dos sujeitos na sociedade do conhecimento; por outro lado, intensifica-se a sua dimensão europeia na medida em que a sua pertinência e qualidade se avaliam cada vez mais em função do bem público europeu.

Como já referimos anteriormente, o Processo de Bolonha enquadra-se na agenda política delineada pelos Chefes de Estado e de Governo, no Conselho Europeu de Lisboa (2000) onde se definiu o objectivo estratégico de, até 2010, fazer da Europa “a economia do conhecimento mais competitiva e mais dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico duradouro acompanhado de uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de maior coesão social”⁷³. Para que tal fosse alcançado, lançou-se uma iniciativa que ficou conhecida como **Estratégia de Lisboa**, um conjunto de 24 linhas directivas que visavam aumentar a competitividade da economia europeia e que, por isso, exigia acções em diversas frentes: mercado interno, sociedade da informação, investigação, educação, reformas estruturais da economia, combinação de políticas macroeconómicas em prol do crescimento e de finanças públicas sustentáveis. Trata-se duma iniciativa aprovada durante a Presidência Portuguesa da UE em 2000 e que foi relançada em 2005, como veremos, com foco no emprego e no crescimento económico.

O ambicioso objectivo atrás referido contribuiu para dar uma nova dimensão às políticas europeias de educação e formação, de ciência, tecnologia e inovação. De facto, como referem Simão, Santos & Costa “... a estratégia de Lisboa definiu, nos seus objectivos, uma relação triangular economia sustentável/conhecimento-competitividade/coesão social” (2004: s/p) que nunca antes tinha sido encetada.

A promoção dos seus objectivos implica a existência de uma estratégia global que vise nomeadamente

“preparar a transição para uma economia e uma sociedade baseadas no conhecimento, através da aplicação de melhores políticas no domínio da sociedade da informação e da I&D, bem como da aceleração do processo de reforma estrutural para fomentar a competitividade e a inovação e da conclusão do mercado interno; modernizar o modelo social europeu, investindo nas pessoas e combatendo a exclusão social; sustentar as sãs perspectivas económicas e as favoráveis previsões de crescimento, aplicando uma adequada combinação de políticas macroeconómicas.”⁷⁴ (*Conselho*

⁷³ *Conselho Europeu de Lisboa – Estratégia de Lisboa.*

In <http://www.planotecnologico.pt/document/1137071987W5xLJ2ui2Oo82MT9.pdf> (consultado a 15 de Maio de 2007).

⁷⁴ In <http://www.planotecnologico.pt/document/1137071987W5xLJ2ui2Oo82MT9.pdf> (consultado a 15 de Maio de 2007).

Europeu de Lisboa – Estratégia de Lisboa).

A fim de preparar a transição para uma economia competitiva, dinâmica e baseada no conhecimento, a UE deveria ter em atenção as prioridades inscritas na Estratégia de Lisboa: a construção de uma sociedade de informação para todos; a criação do Espaço Europeu de Investigação e de Inovação, com o propósito de melhorar a integração e coordenação das políticas e actividades de investigação na UE, de forma a torná-las mais eficazes e inovadoras; a criação de um ambiente favorável ao lançamento e ao desenvolvimento de empresas inovadoras; o lançamento de reformas económicas com vista a um mercado interno completo e plenamente operacional; a consolidação de mercados financeiros eficientes e integrados; a coordenação das políticas macroeconómicas, em termos de consolidação orçamental, qualidade e sustentabilidade das finanças públicas; a promoção da educação e formação para a vida e o trabalho na sociedade do conhecimento; a criação de mais e melhores empregos; a modernização da protecção social e a promoção da inclusão social.

Após a definição destas medidas, todos os anos, a Comissão Europeia publica o seu *Relatório da Primavera*, onde é analisado o desempenho dos Estados-membros na sua implementação. Estes Relatórios são discutidos nas Cimeiras da Primavera do Conselho Europeu, durante as quais os Chefes de Estado e de Governo avaliam a aplicação da Estratégia e adoptam as prioridades futuras para alcançar os objectivos aí delineados.

As IES desempenham uma função primordial no desenvolvimento desta estratégia pois assumem-se enquanto

“... fóruns de humanismo, de criatividade e de vanguarda do pensamento, integrantes do economicismo imprescindível associado a um desenvolvimento sustentado mas sem perderem de vista a sua contribuição específica para a diminuição de disparidades sociais e económicas” (Simão, Santos & Costa, 2004: s/p).

Também a Comissão das Comunidades Europeias considera que o papel das universidades europeias é fundamental para a prossecução das prioridades educativas, investigativas e inovativas estabelecidas na Estratégia:

“Europe must strengthen the three poles of its knowledge triangle: education, research and innovation. Universities are essential in all three. Investing more and better in the modernisation and quality of universities is a direct investment in the future of Europe and Europeans” (2005a).

Dois anos depois da assinatura da *Declaração de Bolonha* e três da *Declaração de Sorbonne*, os ministros europeus da educação superior reuniram-se em Praga com o objectivo de avaliar o progresso até então e delinear prioridades de acção para o futuro. Para além de se ter reafirmado o objectivo de estabelecimento do EEES até 2010 e de se ter enfatizado a ideia da educação superior como um bem público, foram acrescentadas três linhas de acção às anteriormente delineadas na *Declaração de Bolonha*: desenvolvimento de estratégias de promoção da aprendizagem ao longo da vida, maior envolvimento das IES e dos estudantes na construção e consolidação da área de educação superior europeia e promoção da atractividade do EEES.

Desta forma, os ministros comprometeram-se a continuar a cooperação com vista à prossecução dos objectivos delineados na *Declaração de Bolonha*: “...building on the similarities and benefiting from the differences between cultures, languages and national systems, and drawing on all possibilities of intergovernmental cooperation and the ongoing dialogue with European universities...”⁷⁵ (*Comunicado de Praga*, 2001).

O processo de convergência dos sistemas europeus de ensino superior ganhou um novo ânimo com os objectivos traçados no *Comunicado de Berlim*⁷⁶ de 2003. Assim, para além de reiterar a importância de todos os objectivos estabelecidos na *Declaração de Bolonha* e de registar alguns progressos já alcançados, este Comunicado pretendia acelerar o processo através do estabelecimento de um prazo intermédio (2005) para a concretização de diferentes etapas.

Uma primeira etapa prendia-se com a certificação da qualidade do ensino superior que passaria pela promoção de sistemas nacionais de avaliação dos programas de estudos oferecidos pelas instituições de ensino. Estes sistemas incluíam uma fase de avaliação interna (realizada por organismos nacionais) e outra de avaliação externa (realizada por instituições internacionais como, por exemplo, a *European Association for Quality Assurance in Higher Education*).

A segunda etapa relacionava-se com a adopção do sistema de graus baseado em dois ciclos, num processo em que se consolidasse o progresso atingido e se melhorasse a

⁷⁵ In

<http://www.dges.mctes.pt/Bolonha/Objectivos+e+Linhas+de+Acção/Dimensão+Europeia+do+Ensino+Superior> (consultado a 30 de Abril de 2007).

⁷⁶ *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19th September 2003.* In <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf> (consultado a 08 de Março de 2006).

compreensão das novas qualificações através do reforço do diálogo dentro e entre as instituições de ensino superior. Para atingir esta etapa, é enfatizada a necessidade de elaborar quadros nacionais de qualificações comparáveis e compatíveis (em termos de cargas de trabalho, objectivos de formação, competências e perfis). Os ministros consideraram ainda necessário alargar o objectivo de dois ciclos de estudo, pelo que adicionaram uma décima linha de acção: inclusão dos programas de doutoramento como um 3.º Ciclo de ensino, promovendo a relação entre o EEES e o Espaço Europeu de Investigação (EEI), no sentido de se criarem laços mais estreitos entre os sistemas de ensino superior e de investigação em cada país, reforçando-se, assim, a base da Europa do conhecimento.

A terceira etapa tinha a ver com a necessidade de melhoramento do sistema de reconhecimento de graus e períodos de estudo, que passava pela emissão gratuita do Suplemento ao Diploma a todos os diplomados, num idioma amplamente falado na Europa, não especificado, e pelo uso efectivo de créditos do tipo ECTS.

Os ministros admitem no Comunicado que estas etapas ambiciosas implicam que as IES e a comunidade académica participem activamente no Processo de Bolonha. De facto, os objectivos traçados exigiam respostas dos sistemas nacionais de ensino superior “a nível político, a nível interinstitucional, e a nível institucional e intra-institucional” (Simão, Santos & Costa, 2004: s/p).

Entre 19 e 20 de Maio de 2005 reuniram-se em Bergen os Ministros responsáveis pelo Ensino Superior de 45 países europeus. Nesse momento, os Ministros sublinharam os progressos realizados até à data em três áreas prioritárias: o sistema de graus, a certificação de segurança e o reconhecimento de graus e períodos de estudo.

Em termos de prioridades futuras, salientaram em primeiro lugar a importância da educação superior “in further enhancing research and the importance of research in underpinning higher education for the economic and cultural development of our societies and for social cohesion”⁷⁷ (*Comunicado de Bergen*, 2005). Desta forma, reconhece-se, mais uma vez, a necessidade de apostar nas sinergias entre ensino superior e outros sectores de investigação.

⁷⁷ In http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf (consultado a 18 de Maio de 2007).

Uma outra prioridade relacionava-se com o reforço da dimensão social do Processo de Bolonha, condição essencial para tornar atractivo e competitivo o EEES. Assim, reforçou-se a importância da criação de condições para que os alunos pudessem completar os estudos, não sendo prejudicados pelas suas origens sociais e económicas.

O reforço da mobilidade de alunos e docentes foi também percepcionado enquanto prioridade, sendo considerado um objectivo-chave no Processo de Bolonha. No sentido de tornar esta mobilidade uma realidade crescente, os países representados em Bergen comprometeram-se a “intensify efforts to lift obstacles to mobility by facilitating the delivery of visa and work permits and by encouraging participation in mobility programmes”⁷⁸ (*Comunicado de Bergen*, 2005).

Esta questão da mobilidade relaciona-se com a importância dada à necessidade de tornar o EEES atractivo não só aos olhos dos europeus, mas também aos de indivíduos de outras partes do mundo. Daí que se reitere a necessidade de cooperação académica internacional e de estímulo de intercâmbios envolvendo discentes e docentes de instituições de diferentes países e continentes. Neste processo, os Ministros sublinharam, ainda que de forma breve, a importância do entendimento intercultural e do respeito pelo outro.

Tendo em conta estas prioridades, esperava-se que até 2007 os progressos da execução do Processo de Bolonha se centrassem: i) na implementação de linhas orientadoras da gestão/certificação da qualidade; ii) na implementação das estruturas nacionais de qualificações; iii) na criação e reconhecimento de diplomas conjuntos e iv) na criação de percursos flexíveis de aprendizagem no ensino superior.

Dois anos volvidos, em Maio de 2007, deu-se uma nova reunião ministerial em Londres com objectivo de avaliar o progresso da implementação do Processo de Bolonha e da qual emanou o *Comunicado de Londres*⁷⁹. Deste documento ressaltam três principais conclusões. A primeira relaciona-se com o progresso positivo do Processo desde a reunião em Bergen, enfatizando-se, mais uma vez, o facto do EEES se basear em factores tais como a autonomia institucional, a liberdade académica e a criação de igualdade de

⁷⁸ In http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf (consultado a 19 de Maio de 2007).

⁷⁹ *London Communiqué. Towards the European higher education area: responding to challenges in a globalised world.* In http://www.mctes.pt/archive/doc/London_Communique_18May07.pdf (consultado a 14 de Julho de 2008).

oportunidades que facilitarão a mobilidade, aumentarão a empregabilidade e reforçarão a competitividade europeia. Os desenvolvimentos positivos notados centram-se na implementação do sistema composto por três ciclos, na certificação da qualidade, no reconhecimento de graus nas legislações nacionais, nas relações estabelecidas entre educação superior e investigação.

A segunda grande conclusão prende-se com alguns obstáculos ainda existentes ao total cumprimento do Processo, sublinhando-se o facto de nem todos os países envolvidos terem evidenciado de um progresso significativo. Assim, aponta-se a existência de alguns obstáculos ao nível da focalização no aprendente e nos *learning outcomes*. De facto, e como enfatiza o *Bologna Process Stocktaking Report 2007*⁸⁰:

“If the Bologna Process is to be successful in meeting the needs and expectations of learners, all countries need to use learning outcomes as a basis for their national qualifications frameworks, systems for credit transfer and accumulation, the diploma supplement, recognition of prior learning and quality assurance.”

Relativamente aos ECTS e aos suplementos ao diploma, e apesar de ter havido progressos na implementação da *Lisbon Recognition Convention*, enfatiza-se a necessidade de melhorar as práticas de reconhecimento das habilitações dos sujeitos. Finalmente, a terceira conclusão do *Comunicado* refere-se ao processo positivo do ponto geral da situação, salientando-se a importância dos relatórios nacionais.

Para além de tudo isto, traçam-se as prioridades para 2009, focando algumas áreas principais: a mobilidade, de alunos e professores, e os obstáculos que se lhe colocam; a dimensão social e o papel que as IES devem desempenhar na redução de desigualdades e no desenvolvimento de conhecimento e competências; a recolha de dados e a necessidade de a aperfeiçoar no sentido de provisão de indicadores que permitam avaliar o progresso das diferentes instituições; a empregabilidade e a importância de fornecer aos sujeitos oportunidades profissionais que vão ao encontro das suas habilitações.

Em Abril de 2009 os ministros reuniram-se em Leuven com o objectivo de, mais uma vez, avaliar o progresso do Processo de Bolonha e de estabelecer as prioridades futuras para o EEES. Partindo da importância conferida, nos documentos anteriores, às questões da mobilidade, da relação entre ensino/formação e investigação e da

⁸⁰ In http://www.mctes.pt/archive/doc/Stocktaking_Report_2007.pdf (consultado a 14 de Julho de 2008).

responsabilidade pública do ensino superior na construção de sociedades democráticas, o *Comunicado de Leuven*⁸¹ traça as prioridades para a próxima década. Estas prioridades centram-se: i) no provimento das mesmas oportunidades de educação para todos os cidadãos; ii) na responsabilidade na promoção da aprendizagem ao longo da vida; iii) no desenvolvimento de competências que permitam aos indivíduos ingressar no mundo trabalho; iv) na aprendizagem centrada no desenvolvimento de competências e no desenvolvimento da autonomia e responsabilização dos aprendentes pelo seu processo de aprendizagem; v) no desenvolvimento nos sujeitos de competências de investigação, de forma a aliar a formação à actividade investigativa; vi) na internacionalização das actividades das instituições como forma de colaboração no desenvolvimento sustentável da sociedade europeia e de atracção estudantil; vii) na promoção da mobilidade de alunos, professores/investigadores, funcionários como forma de desenvolvimento pessoal/profissional e reconhecimento e respeito pela diversidade linguístico-cultural.

Em Março de 2010 os ministros reuniram em Budapeste e Viena com o objectivo de lançar oficialmente o EEES e da qual resultou a *Declaração de Budapeste-Viena*⁸². Este documento, que retoma os objectivos lançados pela *Declaração de Bolonha*, reconhece que o processo de reestruturação do ensino superior europeu o tornou mais visível a nível mundial. Mais uma vez se enfatiza que as IES, nas acções dos seus diferentes actores, desempenham um papel crucial “in fostering democratic societies and strengthening social cohesion” assumindo-se, por isso, enquanto forças essenciais para o “social and economic development and for innovation in an increasingly knowledge-driven world” (ver nota anterior).

Todas as acções atrás descritas mostram como a política de educação superior da Comissão Europeia pretende reformar os sistemas de educação superior, tornando-os mais flexíveis e capazes de responder às necessidades da sociedade actual. Com efeito, defende-se que estas reformas são necessárias para que a Europa possa enfrentar os desafios da globalização, o que implica uma maior responsabilização das IES na construção da Europa do conhecimento (cf. European Commission, 2006b) sendo, por isso, encaradas enquanto

⁸¹ *The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade*. In <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/> (consultado a 12 de Janeiro de 2010).

⁸² In http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf (consultado a 08 de Setembro de 2011).

“engaged social actors who are called upon to play part in supporting the economic and social well-being of Europe” (Tudor, 2004a: 3).

Consideramos que as acções levadas a cabo para a construção de uma dimensão europeia do ensino superior assentam, essencialmente, no que podemos denominar de “discurso da competitividade”. Torna-se, a nosso ver, imprescindível fazer sobressair um outro tipo de discurso, que surge mais diluído, que relaciona a construção daquela dimensão com a coesão social, nomeadamente com a compreensão intercultural, com a paz e com o desenvolvimento sustentável das sociedades. Este é um aspecto que foi abordado pelo *European Centre for Modern Languages* no âmbito do programa “Languages for social cohesion: language education a multilingual and multicultural Europe” (com período de execução de 2004 a 2007) que, integrando vinte e um projectos por toda a Europa, se propunha compreender o papel da educação em línguas (em diversos níveis de ensino) na potenciação da compreensão e respeito mútuos entre os cidadãos europeus (Newby & Penz, 2009). Assim, ao examinar a questão das línguas para a coesão social de uma perspectiva sócio-cultural, o programa enfatiza que a construção de um EEES implica a definição de missões no âmbito das IES que integrem de forma mais saliente um compromisso para com o diálogo intercultural e o respeito pela diversidade.

2.3. O desafio do plurilinguismo no Ensino Superior Europeu

O papel das IES na construção de uma dimensão europeia da educação tem vindo a ser acentuado no que concerne a promoção da liberdade, do entendimento mútuo e da coesão social no contexto europeu. A nosso ver, o Processo de Bolonha e todas as acções que se lhe seguiram vieram colocar o ensino superior como um dos pilares-chave na estruturação de uma sociedade europeia baseada no conhecimento e no respeito pela alteridade, o que exige uma profunda reflexão acerca dos objectivos que a educação universitária na Europa deve perseguir.

Ao funcionarem como “motor que lidera a mudança” (Sequeira, 2006: 42), as IES desempenham um papel fundamental não só na construção da sociedade do conhecimento e no desenvolvimento económico europeu, mas também na configuração de uma dimensão europeia da educação assente na diversidade linguístico-cultural que caracteriza a Europa. De facto, para além de todas as outras funções que desempenham, “higher education

institutions can also contribute to developing an understanding and acceptance of the immense value of linguistic diversity and of less widely used languages” (Bergan, 2001: 18).

A construção de uma dimensão europeia da educação que tenha em conta esta diversidade linguístico-cultural implica que as universidades desenvolvam estratégias que coloquem as línguas em lugar de destaque. Como refere Tudor, o Processo de Bolonha “...offers an ideal framework for re-evaluating the role of languages in HE” (2004a: 4). A necessidade desta reavaliação é, claramente, enfatizada pela emergência da sociedade do conhecimento, coincidente com o fenómeno da globalização e com a consequente crescente mobilidade de pessoas, bens e serviços. A combinação destes fenómenos exige que as IES se preocupem em preparar os indivíduos para contextos académicos e profissionais cada vez mais multilingues e multiculturais. Este é um aspecto enfatizado pela Comissão das Comunidades Europeias que considera que as IES deverão “desempenhar um papel mais activo na promoção do multilinguismo entre os estudantes e o pessoal, mas também na comunidade local em sentido lato” (2005b: 6). Deste modo “the ‘language question’ needs to figure high on the agendas of all HEIs” (Tudor, 2006b: 2).

A importância adquirida pelas línguas e pelo desenvolvimento de competências comunicativas plurilingues e pluriculturais lança um importante desafio educativo às IES, que deverão

“begin by regarding multicultural/multilingual universities as centres of opportunities... by utilizing a more inclusive approach to education, employment, and public recognition of sociocultural diversity” (Haley, 2001: 3).

Este desafio foi lançado aquando do início do Processo de Bolonha cujos objectivos apresentados atrás, reforçados pelo *Comunicado de Berlim*, implicam o fomento de uma comunicação interlinguística. Assim, o estímulo da presença das línguas no ensino superior parece relacionar-se com dois objectivos principais: um de teor económico, que se prende com a necessidade de formar sujeitos capazes de se movimentarem em diferentes contextos e cenários profissionais, contribuindo a longo prazo para o crescimento económico (cf. Comissão das Comunidades Europeias, 2005b); outro de teor mais humanista, que se relaciona com a construção de um EEES que privilegie uma educação para a cidadania, que prepare os indivíduos para participarem activamente na vida democrática, contribuindo para a construção de uma Europa socialmente coesa na sua multiculturalidade. Como

ênfatiza Sequeira, “O plurilinguismo nas Universidades constitui não só um objecto mas também um meio para adquirir outros conhecimentos e outras atitudes” (2006: 46).

Como veremos, seguidamente, o desafio do plurilinguismo no ensino superior é complexo, na medida em que a questão das línguas se coloca de forma diversa no seio das universidades. Assim, e embora o levantamento teórico a que procedemos revele que o plurilinguismo no ensino universitário é quase exclusivamente problematizado no âmbito da formação, consideramos que colocar o desafio do plurilinguismo nas agendas das IES implica compreender de que forma nos seus diferentes contextos enformadores ele adquire suma importância e deve, por isso, ser equacionado.

Assim, debruçar-nos-emos, seguidamente, sobre as formas como o desafio do plurilinguismo se relaciona e se reflecte na formação, na mobilidade e na investigação científica. Proceder a esta separação não é, de facto, uma tarefa fácil, sendo até questionável, na medida em que se tratam de espaços inter-relacionáveis. Ainda assim, e conscientes destas relações, optamos por autonomizar cada um dos espaços por considerarmos que cada um deles tem especificidades próprias que se torna necessário explicitar da forma mais clara e sistemática possível.

2.3.1. Formação e educação em línguas

A formação universitária desempenha um papel fundamental na construção de uma cidadania europeia activa que exige o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas de teor plurilingue e pluricultural nos cidadãos. Essas competências passam por uma educação linguística valorizadora da pluralidade e do respeito pela alteridade, dois importantes motores de cidadania.

Este é um desafio que se coloca não só ao ensino básico e secundário, mas também às IES que devem

“independentemente dos programas, matérias, cursos e graus de especialização, oferecer aos seus estudantes a possibilidade de melhorarem os seus conhecimentos em língua estrangeira, aprenderem novas línguas e tornarem-se mais autónomos nas estratégias de aprendizagem de uma língua” (Sequeira, 2006: 44).

Estas são recomendações que têm vindo a surgir do CE e da Comissão das Comunidades Europeias desde o início dos anos 90, destacando-se o *Memorando sobre o ensino superior na Comunidade Europeia* (Comissão das Comunidades Europeias, 1991)

que enfatiza já a necessidade de o ensino superior investir no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Entre algumas das medidas então propostas, destacam-se a oferta de disciplinas de línguas nos diferentes cursos universitários, a oferta de aprendizagem linguística suplementar, a leccionação de algumas disciplinas em LE e a oferta de um leque mais variado de línguas.

Dez anos mais tarde, o *Comunicado de Berlim*⁸³ (2003) retoma estas recomendações e delinea alguns objectivos essenciais que a formação universitária deve perseguir, no âmbito da educação linguística: a) incluir nos cursos, independentemente das áreas de formação, um número de créditos para LE; b) criar um ambiente de aprendizagem autónoma das línguas através da utilização das TIC e de programas de *e-learning*; c) promover a aprendizagem colaborativa de línguas; d) integrar nos seus programas de ensino o maior número de línguas possível, incluindo as línguas menos usadas e faladas; e) propor programas em diferentes línguas. Para além disso, refere ainda a *Declaração* que as universidades devem contribuir para o desenvolvimento de competências interculturais, desempenhando um papel fulcral na formação de cidadãos plurilingues/pluriculturais que contribuirão para a construção de uma Europa democrática e multicultural.

Apesar das recomendações acima, Tudor conclui que “languages for all remains an area for development” (2004b: s/p), devido a diferentes razões. A primeira relaciona-se com o facto de grande parte das universidades europeias continuarem a percepcionar-se, essencialmente, enquanto entidades de produção e transmissão de conhecimentos o que faz com que o ensino-aprendizagem de línguas seja entendido enquanto responsabilidade dos departamentos de línguas e não da educação superior em geral. A segunda prende-se com o facto de muitas universidades não terem desenvolvido uma relação com outras instituições universitárias europeias em termos de mobilidade estudantil, o que se relaciona também com a baixa motivação para a aprendizagem de LE em alguns países. Ou seja, o autor conclui que

“...while the languages community in higher education became increasingly convinced of the need to promote the learning of a wide range of foreign languages among HE students, and while there is now a host of pertinent recommendations to this effect, we have yet to achieve a breakthrough on a wide front in terms of both the number of students learning languages and the range of languages offered” (*ibidem*).

⁸³ *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19th September 2003.* In <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf> (consultado a 08 de Março de 2006).

Também Moreira (2007) constata que, apesar do comprometimento europeu para com o desenvolvimento de competências linguísticas nos cidadãos europeus, parece haver uma “crise de línguas” nas IES, uma vez que, apesar de mais necessárias do que nunca, as línguas parecem estar cada vez menos visíveis nos planos curriculares dos cursos universitários. Este cenário parece dever-se, de acordo com a autora, a alguns aspectos:

“...the lack of utility/prestige associated with modern languages within the school curriculum, which doesn’t even consider them worth certifying; the elitist associations attached to modern languages; the idea that as a society we can afford for languages to be voluntary; and the knock-on effect from basic schooling, to secondary schooling, to higher education, to life ... which leads to an ever shrinking cohort of people who have learnt or want to learn languages” (*idem*: 277).

Com efeito, estes aspectos têm consequências para o ensino de LE no ensino superior, especificamente para a área das Humanidades. Para combater estas tendências, e a fim de ocuparem o seu devido lugar na Europa, a autora considera que as IES devem transformar-se em “multilingual centres of excellence in themselves and promote multilingual competence in the wider community” (*idem*: 11). Neste sentido vão, de igual forma, as recomendações de Melo, ao enfatizar a necessidade de

“ tornar o espaço de ensino superior um ecossistema privilegiado de preservação de diversidade linguístico-cultural, em que os resultados das investigações sobre o plurilinguismo e a intercompreensão, os seus pressupostos e vantagens sejam difundidos junto de vários actores departamentais e dos seus agentes decisores, ultrapassando o espartilhamento disciplinar e departamental que também, neste nível de ensino, é visível” (2006: 503).

Apesar de o ensino de línguas no ensino superior europeu parecer ainda estar longe de algumas recomendações emanadas pelo CE e outras entidades europeias, têm surgido alguns desenvolvimentos que pretendem contribuir para a aprendizagem de LE por um cada vez maior número de alunos universitários, de docentes e de pessoal administrativo. Destaca-se aqui, pelo menos nos seus conteúdos programáticos, o Processo de Bolonha ao deixar claro que a construção de uma dimensão europeia do ensino superior envolve obrigatoriamente a aprendizagem de línguas. A conjugação deste Processo com a Estratégia de Lisboa colocou a aprendizagem de LE no topo da lista das competências consideradas essenciais para o progresso económico-social europeu. A contribuir para este progresso estão a mobilidade académica, a empregabilidade e a aprendizagem ao longo da vida, sendo que nestas três áreas a educação em línguas desempenha um papel primordial.

Defende-se, neste enquadramento, que a formação no ensino superior deve ter em conta o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas de teor plurilingue e intercultural o que passará, para além das medidas propostas no *Memorando sobre o ensino superior na Comunidade Europeia* e no *Comunicado de Berlim* que acima enunciámos, por: proporcionar aos sujeitos o contacto com materiais em diferentes línguas (Tudor, 2005); incentivar a participação em programas de intercâmbio (Tudor, 2005); estabelecer objectivos de aprendizagem que sigam a descrição dos níveis de aprendizagem e competência descritos pelo QECRL (Vogel, 2001); estabelecer objectivos de aprendizagem que tenham em conta a realidade económico-profissional europeia mas que se focalizem, essencialmente, na preparação dos alunos para se adaptarem a diferentes situações comunicativas (cf. Tudor, 2005); estabelecer uma cooperação entre professores de línguas e das outras áreas curriculares, ou seja descompartimentalizar as disciplinas de modo a criar novos tipos de relação entre conhecimentos de teor literário/humanista e conhecimentos científico-tecnológicos (European Language Council, 2001; Vogel, 2001); estabelecer elos de ligação entre línguas da mesma e de diferentes famílias (European Language Council, 2001); explorar a diversidade linguístico-cultural presente na academia e na sala de aula permitindo, deste modo, que a perspectiva educativa plurilingue surja simultaneamente como um instrumento de mediação cognitiva e social (European Language Council, 2001); envolver os estudantes na definição dos planos curriculares de maneira a que se sintam “partners in the decision-making process concerning the issues that form the content backbone of the course” (Vogel, 2001: 386).

Como refere Tudor, algumas destas medidas implicam a adopção de uma abordagem proactiva do ensino-aprendizagem de línguas:

“... it may be more productive to adopt a *proactive* approach to language skills. This would involve viewing language learning as an educational process in its own right geared to helping students prepare a potential for future language use and language learning, even if it may not be possible to identify with any precision what students’ specific language needs may be, either on graduation or at subsequent stages of their professional life” (2005: 7).

Esta abordagem inclui a aprendizagem de línguas ao longo da vida que surge, simultaneamente, como resposta e consequência das rápidas mudanças no actual contexto económico-social. A aprendizagem ao longo da vida assume na Europa, de facto, uma importância crucial em todos os domínios, adquirindo particular relevância no que

concerne às línguas na medida em que o alcance do objectivo estratégico europeu a nível económico e de mobilidade requer o desenvolvimento de proficiência linguística em diferentes línguas (cf. Mackiewicz, 2002). A questão crucial que se coloca relaciona-se com a forma como as IES podem preparar os sujeitos para estas realidades. Tudor (2005) defende que a preparação dos sujeitos para a aprendizagem de línguas ao longo da vida no ensino superior passa, obrigatoriamente, pela re-definição dos objectivos de aprendizagem que devem ter em conta não apenas o desenvolvimento de competências linguísticas mas também, e essencialmente, o próprio processo de aprendizagem. Desta forma, poderão formar-se “empowered learners” que serão capazes de

“analyse their strengths and weaknesses with respect to specific situations of language use, to evaluate what they need to learn in order to meet their objectives, and to make informed decisions about how to go about achieving these goals” (Tudor, 2005: 8).

Obviamente, para que isto seja possível é essencial que se desenvolva nos aprendentes um grande grau de autonomia que lhes permita desempenhar um papel activo no próprio processo de aprendizagem. Este desenvolvimento da autonomia e o envolvimento na aprendizagem de determinada LE permitirá aos sujeitos desenvolver competências que, facilmente, poderão transferir para a aprendizagem de outras línguas.

O papel que a formação no ensino superior desempenha na promoção da aprendizagem das línguas ao longo da vida continua a não ser muito bem compreendido pela generalidade das IES. Mackiewicz dá alguns exemplos desta incompreensão que se reflecte na ausência de acções concertadas no âmbito da promoção da educação linguística:

“For example, many universities still do not offer all of their students in undergraduate education the opportunity to take a number of credits in languages. Although student mobility has become an accepted part of university life, the provision of linguistic and intercultural preparation and support for mobility is often insufficient. Also, linguistic skills and competences acquired during study or placement abroad or, indeed, in other non-university contexts are rarely validated and recognised” (2002: 5).

Para além de desempenhar um papel fulcral na mobilidade académica, na empregabilidade e na aprendizagem ao longo da vida, a formação no ensino superior desempenha também e, como pano de fundo a tudo isto, uma função fundamental ao nível da formação dos sujeitos para o plurilinguismo e para a intercompreensão. Desta forma, concordamos com o CE quando, defendendo uma perspectiva plurilingue do currículo académico, afirma que “It is absolutely essential for languages to continue to be offered as part of university

education and even to make them an integral part of it, whatever subject the student is specialising in” (Beacco & Byram, 2003: 99). Neste sentido, e indo ao encontro do importante papel que a formação pode desempenhar no desenvolvimento económico-social das sociedades, Vogel enfatiza a necessidade de um consenso entre “politicians, industry, universities, and students that a global economy depends on the internationally minded, interculturally trained, multilingual graduate” (2001: 381).

2.3.2. Mobilidade

A mobilidade de estudantes, docentes e investigadores tem vindo a ser enfatizada como grande motor da construção de um EEES e de um EEI. Como podemos ler na *European quality charter for mobility*⁸⁴, emanada em 2006 pelo Parlamento e Conselho Europeus, acredita-se que

“Mobility brings citizens closer to one another and improves mutual understanding. It promotes solidarity, the exchange of ideas and a better knowledge of the different cultures which make up Europe; thus, mobility furthers economic, social and regional cohesion.”

A revisão da literatura sobre as questões da mobilidade em contexto europeu permitiu-nos verificar que a mobilidade estudantil tem tido, de facto, maior impacto na construção do EEES do que a mobilidade de docentes e investigadores. Para isto concorre, indubitavelmente, o número sobejamente superior de estudantes que tem vindo a participar em programas de mobilidade quando comparado com o número de docentes e investigadores (cf. OECD, 2010). Alguns autores têm apontado razões de teor, essencialmente, económico-financeiro para que os últimos se mostrem mais relutantes em participar em programas de mobilidade e daí que enfatizem que “An increase in financial support for staff involved could encourage more interest in participating in staff mobility, as could closer linkage with research funding” (Stone, 2003: 17).

Ainda que conscientes da importância que a mobilidade de docentes e investigadores adquire, optámos por explorar de forma mais detalhada a mobilidade estudantil na medida em que foi, como vimos no ponto 2.2, uma das grandes prioridades do Processo de Bolonha. Esta prioridade transparece nos diferentes comunicados que se

⁸⁴ In http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11085_en.htm (consultado a 16 de Fevereiro de 2008).

lhe seguiram e no *Plano de Acção 2004-2006* onde se enfatiza que no âmbito do ensino superior “Todos os alunos deveriam estudar fora do seu país, de preferência numa língua estrangeira, durante pelo menos um período universitário e obter um diploma em línguas reconhecido como parte da sua formação universitária” (Comissão das Comunidades Europeias, 2003a: 9). Para além disso, apercebemo-nos que são, ainda, escassos os estudos que se debruçam sobre as questões da mobilidade de docentes e investigadores.

Em 2006, a UNESCO estimava que mais de dois milhões e meio de estudantes se encontravam a fazer a sua formação universitária em países estrangeiros no ano de 2004, um número bem além do milhão e setecentos mil estimado em 2000. Projecções mais actuais mostram que a demanda por uma educação superior internacional poderá aumentar para os oito milhões em 2025 (Bohm *et al.*, 2002). De facto, apercebemo-nos que, após a Segunda Guerra Mundial, a mobilidade estudantil tem vindo a aumentar grandemente. Se atentarmos nos dados da OECD (2002), de 1980 a 1999, o número de alunos de mobilidade do ensino superior aumentou muito nos países que fazem parte dessa organização mas também em outros, como na Austrália, na Nova Zelândia, na Alemanha e na Áustria. Em análises posteriores, a OECD (2007, 2010) conclui que esta tendência de crescimento se mantém.

Como enfatizam Rivza & Teichler, “Increasing student mobility tends to be viewed as one of the most obvious trends in higher education as well as one of the most undisputed positive goals of higher education policy” (2007: 457-458). As IES têm contribuído para a execução dessa prioridade através de diversas estratégias: a implementação e desenvolvimento de programas de formação graduada e pós-graduada através de parcerias internacionais; a estruturação de programas de formação que exigem a estadia de um período no estrangeiro; a oferta da leccionação em língua inglesa; o estabelecimento de programas especiais para alunos estrangeiros; a implementação do Suplemento ao Diploma (Bürger *et al.*, 2006). É óbvio que estas estratégias pretendem dotar as IES de uma competitividade imposta pela internacionalização da educação superior, aspecto sobre o qual nos debruçaremos de forma mais específica no ponto 2.4

A revisão da literatura permitiu-nos compreender que os estudos que focam a mobilidade estudantil em contexto europeu se centram, essencialmente, nos seguintes aspectos: finalidades, razões, impacto e obstáculos. Vejamos de forma breve.

No que concerne às finalidades, Papatsiba (2006, 2005) e Rivza & Teichler (2007) evidenciam uma de teor económico-profissional e outra de teor cívico/político. Ou seja, a mobilidade pode ser analisada sob um ângulo económico e profissional, na medida em que se constitui enquanto meio para promover um mercado europeu de trabalho que requer cidadãos predispostos a movimentarem-se e a adquirirem novas competências; a finalidade de teor cívico/político relaciona-se com o projecto de construção de cidadania e consciência europeias que passa por investir na compreensão mútua.

Estas finalidades são sublinhadas, por exemplo e mais recentemente, no *Comunicado de Leuven*:

“Mobility is important for personal development and employability. It encourages linguistic pluralism, thus underpinning the multilingual tradition of European Higher education Area and it increases cooperation and competition between higher education institutions. Therefore, mobility shall be the hallmark of the European Higher Education Area”⁸⁵

Torna-se claro, então, que a mobilidade estudantil “serve quite divergent purposes for the mobile students as well as for the higher education institutions and their respective countries as a whole” (Rivza & Teichler, 2007: 460).

As razões/objectivos que levam os estudantes a integrarem programas de mobilidade reflectem as finalidades acima. Assim, alguns estudos sublinham objectivos de ordem profissional, especificamente a melhoria do *curriculum vitae* através, por exemplo, do desenvolvimento de competências linguísticas em determinada LE (Teichler, 2004b; Pineda, Moreno & Belvis, 2008); sobressaem também razões de ordem cívica, tais como a vontade de conhecer determinado país e povo (Teichler, 2004b) ou a vontade de viver uma “experiência europeia” (Pirrie, Hamilton, Kirk & Davidson, 2004); outros estudos apontam para razões que se relacionam com o desenvolvimento pessoal dos sujeitos: a vontade de viajar (Teichler, 2004b) e a vontade de enriquecimento cultural (Pirrie, Hamilton, Kirk & Davidson, 2004).

Quanto ao impacto da mobilidade, verificamos que poucos são os estudos que a ele se referem. Reichert & Tauch (2003) centram-se no impacto da mobilidade na empregabilidade e concluem que há, de facto, uma correlação indiscutível. Neste estudo, mostram que os empregadores sublinham os benefícios da mobilidade estudantil no que

⁸⁵ *The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade*. In <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna> (consultado a 12 de Janeiro de 2010).

concerne ao desenvolvimento de competências sociais, comunicativas e interculturais nos diplomados. Alguns estudos centram-se no grau de satisfação dos estudantes que participaram em programas de mobilidade e, de alguma forma, concluem acerca do impacto da mobilidade nos sujeitos que dela beneficiam. Por exemplo, Pirrie, Hamilton, Kirk & Davidson (2004) concluíram que alunos participantes no programa Erasmus manifestam um elevado grau de satisfação relativamente aos conhecimentos académicos adquiridos na instituição de acolhimento. Vincent-Lancrin (2008) estudou o impacto da mobilidade nas finanças das universidades de acolhimento e concluiu que é, de facto, vantajoso financeiramente para as instituições receberem alunos internacionais.

Mechtenberg & Strausz (2006) investigaram o impacto da mobilidade estudantil na aquisição de competências interculturais e na qualidade da formação universitária, factores que concluíram ser interdependentes: por um lado, os alunos de mobilidade mostram adquirir importantes competências interculturais mas, por outro, a qualidade da sua formação parece sair empobrecida. Daí que os autores enfatizem a importância da existência de um equilíbrio entre os dois aspectos. Kholer-Bally (2001), que se centrou no estudo dos efeitos da mobilidade estudantil no desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais, conclui que as representações dos alunos de mobilidade face à língua do país de acolhimento mudam: de um simples código instrumental, a língua torna-se um meio de comunicação efectivo e afectivo, um modo de aceder a uma cultura diferente. Os resultados dos dois estudos acima vão ao encontro da concepção da Comissão das Comunidades Europeias reproduzida no *Livro Verde* (COM (2009) 329 final) onde se percebe a mobilidade física e virtual para aquisição de novas competências, nomeadamente linguísticas e interculturais:

“Algumas das principais competências a adquirir através da mobilidade na aprendizagem são o conhecimento de línguas estrangeiras e as competências interculturais. Viver, estudar e trabalhar num país estrangeiro é uma oportunidade de imersão total noutra língua e cultura. As competências em línguas estrangeiras e interculturais alargam o leque de opções profissionais de cada indivíduo, modernizam as competências da mão-de-obra europeia e constituem elementos essenciais de uma identidade europeia genuína” (2009: 8).

Se as competências linguísticas e interculturais podem ser potencialmente desenvolvidas em contexto de mobilidade, a verdade é que a falta delas pode ser um obstáculo a essa mobilidade, até mais forte do que outros obstáculos de natureza financeira (Reichert & Tauch, 2003; Raikou & Karalis, 2007) ou relacionados com dificuldades de

reconhecimento dos resultados académicos (Teichler, 2004b). Este paradoxo tem sido analisado pelo *Business Forum for Multilingualism* que conclui que a mobilidade

“fosters language learning, because languages are learned better and faster in the countries where they are spoken. At the same time language skills facilitate mobility. They are linked like the two sides of the same coin. Lack of language skills can be an impediment to mobility, but mobility can itself be an opportunity and an incentive to deepen and widen the knowledge of other languages. Combining mobility and languages creates a virtuous circle” (European Commission, 2008a: 30).

De facto, frequentemente, os estudantes apontam a barreira da língua como impeditivo de mobilidade, o que faz com que prefiram países onde o inglês seja a língua oficial (cf. Szarka, 2003; Raikou & Karalis, 2007; OECD, 2010). Os resultados do projecto ADMIT⁸⁶, financiado pela Comissão Europeia de 1998 a 2000 e que se centrou em diversas problemáticas inerentes à mobilidade estudantil em contexto europeu, vão ao encontro dos apresentados acima. No relatório final deste projecto apontam-se possíveis soluções formativas para resolver a questão da barreira linguística:

“- Develop and reinforce language training, and well before university. - Extend the creation of language centres in higher education institutions so that all students benefit from language training that is as varied as possible and at all levels. - Develop obligatory English study courses to accompany higher education programmes. - Develop specific language courses in languages other than English related to exchange programmes” (ADMIT Project Team, 2002: 167-168).

Para além destas recomendações, chama-se a atenção para a necessidade de a UE adoptar uma política linguística educativa efectivamente mais inclusiva e abrangedora, no sentido de promover não só o ensino-aprendizagem das línguas mais faladas na Europa, mas também de línguas menos faladas, de forma a assegurar o carácter multicultural do continente.

Como demonstram estes resultados, a crescente mobilidade estudantil evidencia, indubitavelmente, questões que se relacionam com a importância do desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas plurilingues e interculturais nos sujeitos que surgem, logo à partida, nas finalidades e nos objectivos de teor cívico atribuídos a essa mobilidade e de que falámos acima. Acreditando com Mechtenberg & Strausz que “higher mobility is expected to provide graduates with higher multicultural skills” cruciais “in a union that strives for economic integration while preserving the diversity of its cultures”

⁸⁶ In <http://www.lse.ac.uk/collections/CER/pdf/cmp18.pdf> (consultado a 09 de Março de 2011).

(2006: 19), não podemos deixar de enfatizar que a resposta dada por muitas IES – “proposent dorénavant des formations en anglais, ce qui leur permet d’atténuer leur désavantage linguistique aux yeux des étudiants étrangers” (OECD, 2010: 337) – acaba por ser uma solução rápida, ao mesmo tempo que uma condição necessária para atrair alunos estrangeiros (Phillipson, 2006). Torna-se urgente juntar a esta representação das línguas como algo economicamente rentável, um capital cultural/social (Bourdieu, 1980) que no processo pluridimensional da mobilidade estudantil se potencializa pelos seus *enjeux* linguísticos, académicos, identitários e culturais (Gohard-Radenkovic & Kholer-Bally, 2005). Como sublinha Anquetil, a mobilidade suscita um vasto movimento de renovação do ensino de línguas que “se détache de ses valeurs esthétiques et de la réflexion philosophique pour se concentrer sur son utilité sociale par la mobilité des personnes” (2006: 11).

É neste sentido que Mackiewicz chama a atenção para o facto de os alunos de mobilidade deverem ter um contacto efectivo, em contexto de formação, com a língua do país de acolhimento e para isso torna-se necessário que recebam “proper linguistic and intercultural preparation and support; otherwise, there is a danger that students will feel frustrated and be unable to appreciate the added value of study abroad” (2002: s/p). Daí que no QECRL (Conselho da Europa, 2001a) se enfatize a importância do desenvolvimento de competências comunicativas de teor sociolinguístico e pragmático, na medida em que o aprendente (quer seja de mobilidade ou não) é percebido enquanto actor social, inserido num espaço multilingue e multicultural que determina as suas necessidades comunicativas. Estas necessidades tornam-se mais prementes em alunos de mobilidade na medida em que, no quadro das políticas linguísticas educativas europeias, “la mobilité fait partie de la définition de l’apprenant” (Anquetil, 2006: 13).

2.3.3. Investigação científica

Ao longo do século XX, a comunicação internacional passou do uso de diversas línguas para uma clara predominância do inglês, especialmente no âmbito da investigação científica, notando-se um crescente número de cientistas, com diversas LM, a optar por publicar, primordialmente, em língua inglesa. Consequentemente, outras línguas ditas internacionais têm vindo a perder atractividade como “línguas de ciência”. Esta questão

relaciona-se, obviamente, com a internacionalização das actividades científicas que parece concorrer para a existência de uma “ciência monolíngue” quando, na realidade, “les pratiques scientifiques internationales demeurent plurilingues” (Mondada, 2003: 34), e deve ser situada no âmbito da importância que o plurilinguismo adquire actualmente para a construção e coesão da UE:

“Si l’on admet aujourd’hui l’importance du plurilinguisme pour la construction de l’identité européenne, la cohésion sociale et plus récemment le développement économique, il reste un dernier ‘bastion’ qui échappe encore largement à un tel questionnement, celui de la construction, de la transmission et de la mise en oeuvre des savoirs, et en particulier des savoirs scientifiques et académiques” (Berthoud, 2010: 5).

Neste contexto assistimos a uma crescente preocupação, pelo menos no âmbito das ciências sociais e humanas, acerca do perigo que o monolinguismo pode constituir na actividade científica. Esta preocupação não se tem vindo a reflectir com igual acuidade no âmbito das ciências naturais,

“moins inclinés à voir dans les objets qu’ils construisent l’intrication des discours qui les portent et les manifestent, ou leur ‘épaisseur communicative’, comme si des objets restaient intouchés ou inaltérés par les processus langagiers servant à les exprimer” (Berthoud, 2008: 131).

De facto, se as línguas forem percepcionadas apenas como veículos de comunicação mais facilmente, no âmbito da investigação científica, uma língua poder-se-á impor enquanto língua franca. Pelo contrário, se considerarmos as línguas como veículos do pensamento que transmitem uma imagem do mundo que não é senão um reflexo desse mundo, e não apenas como um utensílio de transmissão de saberes, mais facilmente seremos capazes de reflectir acerca da escolha das línguas pela comunidade científica e das consequências dessas escolhas.

Concordamos, então, com a perspectiva de Mondada (2000, 2003) que considera a linguagem como mediação simbólica que intervém de forma estruturante no conhecimento que é elaborado nas e pelas actividades discursivas no âmbito da interacção social entre locutores de diferentes *backgrounds* linguístico-culturais. É neste quadro que se entende que a autora caracterize o conhecimento científico como sendo *mediatizado* pelas línguas que o exprimem, *praxeológico* no sentido em que é dependente das práticas sociais no âmbito das quais é produzido, *situado* nos contextos sócio-espaciais da sua produção e

distribuído na medida em que é construído de forma colectiva e interactiva por diferentes actores que interagem entre si.

Esta perspectiva vai contra a adopção de uma língua franca na actividade investigativa que, de acordo com Berthoud, implicará o empobrecimento dos objectos científicos “par l’occultation de la richesse des points de vue sur ces objets” (2008: 133). Assim, e como sublinha Melo-Pfeifer

“les choix et les changements de langue des chercheurs pour exprimer leurs découvertes, pour discuter et formuler des hypothèses, pour diffuser les résultats et pour établir des réseaux inter- et intra-institutionnels, sont des choix essentiels pour garantir la richesse, la profondeur et la précision conceptuelle” (2008: 86).

Natural será, então, que a ciência seja confrontada actualmente com uma questão central de política linguística:

“whether the present day hegemony of one language in the multilingual field of science will give way to the state of monolingual monopoly, just sketched, where English becomes the only allowable language of international and increasingly of national communication, possibly with irreversible consequences for other languages and their communities; or whether the national and international communities of science will oppose multilingualism being dissolved into monolingualism and opt for plurilingualism as a way to enrich the academic field” (Hamel, 2007: 55).

Esta questão é relevante no que concerne à publicação de resultados da investigação científica (artigos, livros, dissertações, teses...), mas também no que concerne ao estabelecimento e funcionamento de redes e projectos internacionais de investigação científica (cf. Chardenet, 2009).

Relativamente à publicação, muitos são os que concluem que actualmente é inevitável publicar em língua inglesa, apontando mesmo a necessidade de publicação apenas nessa língua. A corroborar esta ideia está o crescente número de revistas científicas que adoptaram uma política de publicação “*English-only*” (Phillipson, 2003), fruto de factores sócio-económicos e políticos dos quais sobressai a ascensão dos Estados Unidos da América como a potência económica e política dominante ao nível mundial, principalmente após as duas Guerras Mundiais (cf. Hamel, 2007).

A necessidade de publicar em inglês relaciona-se, inevitavelmente, com os critérios de relevância e avaliação da ciência que se produz, essencialmente ao nível da avaliação dos investigadores e das unidades e laboratórios de investigação. Cada vez mais, os investigadores, e as estruturas investigativas em que se integram, são avaliados pelo factor

de impacto dos seus trabalhos, indicador utilizado em grande escala para avaliação científica e, por consequência, para concedimento de financiamento. A facilidade de medição deste factor de impacto deve-se à criação de bases de dados (entre as quais se destacam, por exemplo, a ISI - *Institute for Science Information*, a SCI - *Science Citation Index* e a SSCI- *Social Sciences Citation Index*) para armazenamento de informação científica e que permitem o acesso à literatura científica mundial (Garcia, 2000).

Como é enfatizado por muitas vozes, a maior parte das revistas que integram essas bases de dados publicam, quase exclusivamente, em língua inglesa (Axt, 2004; Meneghini & Packer, 2007). Assim sendo, os cientistas, cujas ambições científicas são, naturalmente, direccionadas pelo reconhecimento dos pares (Bourdieu, 1983), vêm-se avaliados pelo factor de impacto da sua produção e, para isso, são impelidos a publicar em inglês. De facto, como sublinham Falagas *et al.* “Practical reasons [influence of impact factor] might guide investigators to prepare their work in English for submission for publication” (2005: 656).

A associar a isto, tem-se verificado que também revistas sem factor de impacto, de diversos países, têm vindo a privilegiar a publicação em língua inglesa. Por exemplo, Ofori-Adjei *et al.* (2006) concluem que as revistas alemãs da área da saúde o estão a fazer, o que faz com que publicações de enorme valor científico não sejam publicadas na sua língua de origem, o alemão, e que os profissionais da saúde não acedam ao conhecimento aí veiculado. Também na China isso está a acontecer, como é facilmente perceptível pelo acordo que o país firmou com a editora científica Springer no âmbito do qual se escolhem os melhores artigos publicados em revistas chinesas para serem traduzidos para inglês. Este tipo de iniciativas mostra que, para além do reconhecimento individual, a publicação em língua inglesa surge também como espelho “of a country’s scientific capabilities” (Meneghini & Packer, 2007: 114).

O que acabámos de expor reflecte-se em alguns resultados investigativos sobre as línguas de publicação científica. Assim, por exemplo, Ammon (1998) conclui que em meados da década de 90 a língua inglesa atingira 90% das publicações nas ciências naturais e 82,5% nas ciências sociais e humanas em periódicos internacionais, sendo que nenhuma outra língua ultrapassava os 10% nesses mesmos periódicos. Os resultados alcançados pelo *Centro de Información y Documentación Científica* (CINDOC, 1998 e 1999), ainda que tenham em conta não só a publicação em revistas internacionais mas

também a publicação de livros, vão ao encontro dos de Ammon (*idem*), embora se conclua que no âmbito das ciências sociais e humanas se publique mais frequentemente em outras línguas. Os resultados destes estudos mostram que, de facto, um crescente número de cientistas, cuja língua materna não é o inglês, publica cada vez mais em língua inglesa por uma questão de obtenção de reconhecimento internacional: “relevant scientific findings have to be published in English if their authors want to be acknowledged by the top scientific community of their discipline” (Hamel, 2007: 60-61). Apesar disto, e apesar de considerar que a crescente supremacia do inglês reforça a tendência para um monolinguismo no discurso científico, o autor enfatiza o facto de frequentemente se exagerar o discurso acerca da predominância da língua inglesa no mundo científico, chamando a atenção, por exemplo, para a existência de fortes círculos de comunicação académica internacional que continuam a publicar em francês (por exemplo a *Association des Universités Francophones* - AUF), em espanhol (redes de investigação que se estabelecem entre Espanha e os países da América do Sul) e em português (redes de investigação entre o Brasil, Portugal e outros países de expressão portuguesa).

Adaptando o discurso de Graddol – “English will not be enough” (2006: 118-119) para se sobreviver numa futura sociedade multilingue – ao campo da ciência, Hamel sublinha uma ideia com a qual concordamos: “English will not be enough, neither to enhance international communication in science nor to foster creativity and diversity in the scientific research of the future” (2007: 68-69).

Assim sendo, concordamos com Meneghini & Packer quando sublinham a necessidade de as revistas científicas desenvolverem políticas linguísticas de publicação que tenham em conta uma utilização mais equilibrada das línguas de modo a ajudar a reverter “the decline of other languages in international scientific communication” (2007: 113). Também Falagas *et al.* sublinham este aspecto, enfatizando a importância do envolvimento e colaboração de investigadores de todo o mundo “in an open and unbiased discussion about the future of languages in science” (2005: 656).

Consideramos que esta discussão sobre a política da língua na (publicação da) investigação teria que abordar, obrigatoriamente, a forma como é influenciada pela avaliação que se faz da investigação (e sua relevância) e, consequentemente, pela atribuição de fundos por parte das agências de financiamento. De facto, parece-nos que a acção dos agentes avaliadores (e os critérios de avaliação utilizados) e dos financiadores da

investigação científica está a contribuir para o reforço da representação do “inglês como língua da ciência”, ao colocarem a ênfase na importância da internacionalização da investigação e, de no âmbito dessa internacionalização, apenas se considerarem os textos escritos em inglês. Em Portugal isto é visível, por exemplo, no facto de as unidades de investigação financiadas pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) serem avaliadas, entre outros critérios, pelo seu nível de internacionalização que se traduz, essencialmente, na publicação em revistas, livros, actas (...) internacionais. Tal é, também, visível na obrigatoriedade que têm de redigir os seus relatórios anuais de actividades em língua inglesa.

No âmbito da investigação em Ciências Sociais e Humanas, nomeadamente na área da Educação, e como enfatiza Arriscado Nunes (2010) “a questão da língua pode ser extraordinariamente importante” na medida em que a ciência que se faz deverá ter como principal objectivo ser apropriada pelos profissionais da educação, que dificilmente terão acesso a artigos científicos escritos em inglês, publicados em revistas com factor de impacto. Este é, de facto, um dos grandes constrangimentos que se colocam à investigação em Ciências Sociais e Humanas em Portugal: como conciliar a importância que é conferida à internacionalização da investigação pelos agentes avaliadores e financiadores com a obrigação social de dar a conhecer os resultados investigativos aos profissionais nacionais, de modo a intervir nas suas acções e discursos. Este constrangimento remete para uma questão de suma importância, enunciada pelo investigador acima: “investigamos com quem, investigamos para quê, investigamos para quem?”. Ora, na avaliação da investigação, nomeadamente no que concerne à sua relevância e impacto, estas questões devem ser consideradas e aí a política da língua é um assunto que não pode ser negligenciado.

Este é um aspecto enfatizado por algumas unidades de investigação em educação financiadas pela FCT e que em Julho de 2011 foram convidadas, por aquela instituição financiadora, a exprimir-se relativamente aos aspectos que deveriam ser objecto de revisão ou melhoria no processo de avaliação das unidades. Alguns documentos a que tivemos acesso revelam uma consciencialização, por parte de algumas unidades, relativamente à necessidade de uma discussão sobre a política de língua para a investigação em educação. Assim, reforça-se, por exemplo, que é encorajada pelos critérios de avaliação uma “investigação que resulte na publicação exclusivamente em inglês” o que leva à perda “da criatividade que caracteriza o acto investigativo” (Parecer do CIDTFF – Centro de

Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores). Esse mesmo documento reforça a ideia de que “a investigação em educação deve servir públicos falantes da mesma língua e é da nossa responsabilidade contribuir para a sua divulgação junto de quem poderá ser utilizador mais directo”. Recomenda-se, então, que a “organização pela FCT de um Fórum de discussão sobre política de uso da língua na divulgação da investigação em educação”. Também o parecer do CIIE (Centro de Investigação e Intervenção Educativas) vai neste sentido ao enfatizar que os parâmetros de avaliação da investigação deverão ter em conta as várias dimensões da actividade científica, não a reduzindo “apenas à publicação de artigos em língua inglesa e apenas às publicações referenciadas na *ISI Web of Knowledge*.” Desse modo, sublinha-se que “Embora se perceba a ênfase na publicação em língua inglesa num contexto de globalização, a publicação noutras línguas deveria ser considerada com maior relevo, atendendo sobretudo à valorização que actualmente é feita de toda a colaboração no espaço lusófono, especialmente no Brasil.” O parecer do CeiEF (Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação) coloca a tónica na diferenciação que deverá existir nos parâmetros de avaliação para divulgação dos resultados da actividade científica das Ciências Experimentais e das Ciências Sociais e Humanas: “Nas ciências experimentais, considera-se que a publicação em revista de língua inglesa, com IF determinado pelo ISI Web of Knowledge, constitui o modo normalmente mais valorizado para a difusão dos resultados da atividade científica de um investigador ou equipa de investigação. Dificilmente esta afirmação pode ser feita para o conjunto das ciências sociais e humanas. Aí, o livro continua a ocupar um papel de primeiro plano, bem como a publicação em revistas de línguas nacionais com grande potencial de difusão científica, como o castelhano, o português, o francês ou o alemão, para só referir as que nos são próximas”.

Como podemos, então, constatar são as próprias unidades de investigação (em educação), sujeitas ao processo de avaliação anual por parte da agência financiadora, que chamam a atenção para a necessidade de uma discussão sobre a política da língua na investigação, sublinhando, por um lado, as consequências que poderão advir de uma “ciência monolíngue” e, por outro, as potencialidades de uma “ciência plurilíngue”.

A constituição de redes plurilíngues internacionais de investigação científica, que, na nossa perspectiva, pode contribuir para uma mudança nas políticas linguísticas na

investigação, tem vindo a adquirir uma crescente existência e importância no âmbito da difusão e construção colaborativa do conhecimento científico, tal como salientado pela *European Research Area (ERA)*⁸⁷. Como enfatiza Lüdi

“La mobilité de la main d’oeuvre ne s’arrête pas devant les portes des laboratoires de recherche; de plus en plus souvent, des chercheurs de langues et cultures différentes collaborent dans les mêmes équipes” (2010: 21).

Nestes contextos a ausência de uma língua única, comum a todos, pode ser percebida enquanto obstáculo à comunicação, originando a “adopção” de uma única língua de comunicação. Para outros, a diversidade linguístico-cultural de equipas de investigação é, ao invés, uma mais-valia, na medida em que contribui para a emergência de novos conhecimentos (Cox, 2008). No entanto, para que esta diversidade se torne, efectivamente, uma mais-valia é importante que a instituição universidade se empenhe activamente “in creating conditions that enable diversity to have a positive effect on a team’s success” (Kaiser-Nolden, 2008: 45).

Lüdi levanta a hipótese de que colocar questões de investigação e responder-lhes em diferentes línguas, assim como o desafio de encontrar formas plurilingues para negociar aspectos investigativos e apresentar os resultados da investigação, é mais dispendioso do que a adopção do monolinguismo. No entanto, refuta esta hipótese colocando a seguinte questão:

“Mais des solutions unilingues, où une seule langue est imposée, n’engendrent-elles pas des coûts plus élevés à un autre niveau? Ne correspondent-elles pas très exactement à ce que Martin (2007) appelle «un style de pensée conventionnel, réducteur», tandis que la complexité inhérente aux processus de communication plurilingues dans des équipes mixtes serait un indice d’un style de pensée intégratif et un gage de créativité?” (2010: 23).

Neste quadro, torna-se importante analisar o conhecimento científico e as suas condições de produção no âmbito de equipas plurilingues o que implicará observar as actividades sociais no âmbito das quais ele é produzido. Um exemplo de uma abordagem deste tipo é-nos dado por Mondada (2003) que dá conta do projecto de investigação FNRS (*La construction interactive du discours scientifique en situation plurilingue*) levado a cabo na Universidade de Bâle entre 1997 e 2001, que pretendia analisar a forma como o conhecimento científico é construído nas interacções de quatro equipas plurilingues de

⁸⁷ In http://ec.europa.eu/research/era/areas/universities/universities_en.htm (consultado a 08 de Fevereiro de 2011).

investigação, no âmbito de parcerias em projectos internacionais. Uma das conclusões finais do projecto salienta a existência de uma pluralidade de modelos, por vezes concomitantes, que as equipas utilizam para gerir o plurilinguismo: um bilinguismo recíproco em que os sujeitos se expressam na sua língua e na do Outro, uma compreensão recíproca no âmbito da qual cada um fala a sua língua, a utilização de uma língua franca por alguns sujeitos e a adopção do inglês como língua franca por parte de todos. Surpreendentemente, esta última possibilidade não surge como a preferida nem é a mais praticada nas redes de investigação analisadas. Para além disso, o projecto conclui que o plurilinguismo na investigação científica é valorizado e praticado, ainda que de formas diversas, pelos participantes que, maioritariamente, o consideram “une resource positive qui permet une diversification des points de vue, ainsi qu’une exploitation des spécificités de chaque langue ou culture” (Mondada, 2003: 41). As análises levadas a cabo no âmbito deste projecto, levam a autora a defender a existência de uma “ciência poliglota”, que considera exolingue (entre um exolingüismo monolingue e um exolingüismo plurilingue) em oposição a uma “ciência monolingue” (Mondada, 2005).

Como enfatiza Melo-Pfeifer (2010), esta “ciência poliglota” não é o resultado da justaposição de conhecimentos produzidos em diversas línguas e contextos, mas sim o resultado da produção e (re)interpretação dos conhecimentos através da interpenetração das línguas e dos contextos. Daí que fale numa “science-plurilingue-en-action” (*idem*: 20). Esta conclusão enquadra-se numa investigação⁸⁸ levada a cabo pela investigadora, no âmbito do projecto Galapro⁸⁹, com a qual pretendia, entre outros objectivos, colocar em evidência a(s) forma(s) como os participantes no projecto geriam as seis línguas de comunicação (catalão, espanhol, francês, italiano, português e romeno) “ou, en d’autres termes, comment ils participent à des situations plurilingues et interculturelles de communication professionnelle”(*idem*: 27).

⁸⁸ Projecto de pós-doutoramento intitulado *Dinâmicas plurilingues inter e intra-institucionais geradas e expandidas a partir da participação em projectos europeus*, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

⁸⁹ *Galapro – Formation de Formateurs à l’Intercompréhension en Langues Romanes* (135470 – LLP – 1 – 2007 – 1 – PT – KA2 – KA2MP), com data de execução de 2008 a 2010, coordenado por Maria Helena de Araújo e Sá, Universidade de Aveiro. In www.galapro.eu (consultado a 12 de Abril de 2011).

A investigadora conclui que a comunicação plurilingue nesse grupo de investigação é um exemplo de “ciência poliglota”, onde as modalidades de comunicação se situam entre um plurilinguismo individual e um plurilinguismo de grupo:

“D’un côté, parce que les chercheurs s’engagent dans la production de ‘parler plurilingue’ à l’aide de la totalité de leurs ressources linguistiques et communicatives individuelles; de l’autre côté parce que même s’ils choisissent de ne garder qu’une seule langue de communication pour chacun, le résultat final fait preuve d’un ‘parler plurilingue collectif’, résultat des expertises linguistiques de chaque chercheur, de leurs rapports affectifs aux langues et à la filiation plurilingue du projet” (*idem*: 39).

Estas modalidades de comunicação evidenciam que a construção do conhecimento, neste contexto, advém de uma situação de comunicação plurilingue ainda que a língua francesa, comum a todos os investigadores, surja, por vezes, como língua franca. Uma outra conclusão deste estudo, que gostaríamos de realçar, relaciona-se com o desenvolvimento de uma consciência plurilingue por parte dos participantes no projecto. Assim, a investigadora conclui que

“le plurilinguisme est bel et bien une valeur privilégiée par ce groupe de recherche et que ce privilège n’a que très peu à voir avec les compétences linguistiques des chercheurs. Ceci peut être remarqué à deux niveaux: - la tentative de diversification des langues de communication, ce qui entraîne la volonté de garder sa langue de référence pour accomplir l’intercompréhension; - les essais d’utiliser les langues des autres chercheurs, même quand une compétence dans ces langues n’est pas trop développée” (*idem*: 46).

Apesar das conclusões acima, a investigadora identifica “Un signe moins positif de ce plurilinguisme” (*ibidem*), o qual já referimos anteriormente: o facto de os participantes do projecto preferirem publicar em francês, predilecção certamente influenciada por constrangimentos editoriais e pelas políticas linguísticas dos congressos. Desta forma, enfatiza-se que “les pratiques de dissémination des résultats ne rendent compte, en aucun cas, des dynamiques plurilingues au sein de l’équipe” (*ibidem*).

Também no âmbito do projecto Dylan⁹⁰, financiado pelo *European Language Council*, se investigou as configurações plurilingues na construção do saber, procurando-se compreender de que formas a conjugação de diferentes línguas em equipas de investigação plurilingues, logo de diferentes formas de pensamento e acção, pode promover a criação, transferência e aplicação de conhecimento. Com base em resultados deste projecto, Lüdi

⁹⁰ In http://www.dylan-project.org/Dylan_en/index.php (consultado a 03 de Novembro de 2010).

(2010) conclui que o plurilinguismo em redes de investigação permite não só um tipo de comunicação exolingue, potenciadora de diversidade cognitiva, de criatividade, de inovação e de resolução de problemas, mas também a mobilização de uma dimensão intercultural, na medida em que os participantes

“mettent en oeuvre leurs repères conceptuels, leurs cadres de références et d’interprétations, leurs représentations culturelles, leurs valeurs, leurs croyances, leurs modes de penser et de résoudre des problèmes différents”(idem: 32-33).

Ainda assim, e como sublinha o autor, parece ser bastante difícil mostrar à própria comunidade científica as vantagens que advêm da construção plurilingue da ciência, enfatizando, desta forma, a necessidade de as demonstrar empiricamente.

2.4. Plurilinguismo e internacionalização no ensino superior

A revisão da literatura permitiu-nos verificar que as discussões que relacionam a formação, e a sua transnacionalização, a mobilidade estudantil e a investigação científica nas IES com questões linguísticas são, predominantemente, discutidas no quadro de uma estratégia de internacionalização dessas instituições. Parece-nos que a questão das línguas surge, no discurso universitário, sempre muito relacionada com potenciais benefícios económicos para a IES, o que se nos afigura como uma forma redutora de discutir a questão linguística nesses contextos.

Tendo em conta a importância que a internacionalização adquire nas políticas e planos de acção das IES, nomeadamente no âmbito da UA como veremos posteriormente, e as questões linguístico-culturais que consideramos que levanta, pensamos ser relevante focarmo-nos um pouco na definição do conceito de “internacionalização” no âmbito do ensino superior, evidenciando estratégias, motivações e o papel das línguas nesse processo.

A universidade tem sido considerada, ao longo dos séculos, uma das instituições sociais que apresenta um carácter internacional mais vincado, daí que alguns autores considerem que “the claim that higher education is internationalising or ought to be is somewhat surprising” (Teichler, 2004a: 8). Concordando com esta perspectiva, não podemos, no entanto, abstrair-nos do facto de que a internacionalização do ensino superior tem vindo crescentemente a tornar-se um tema-chave a nível global, facto evidenciado pelo

desenvolvimento de produção científica relativa ao conceito e a práticas institucionais de “internacionalização” (cf. Teichler, 2010; Laird & Kuh, 2005). Contudo, esta centralidade não confere ao conceito de “internacionalização” estabilidade terminológica, sendo muitas vezes utilizado como sinónimo de “globalização” e “europeização” (cf. Teichler, 2004a; Knight, 2004; Altbach, 2002). Embora não sendo nosso propósito, importa, ainda que rapidamente, clarificar a distinção que percebemos entre estes conceitos para que, posteriormente, nos possamos debruçar sobre aquele que aqui nos interessa, o de internacionalização. Assim, e adoptando a explicação de Teichler, estes três conceitos apresentam duas similaridades:

“...all three terms claim there is a trend or a policy direction away from a more or less closed national system of higher education and therefore, towards a growing role of long-distance transport of knowledge in higher education and a more complex setting of multi-level actors and other forces. All three terms might refer either to the changing context which poses a challenge for higher education or to changes which occur within higher education itself” (2004a: 7).

As diferenças, segundo o mesmo autor, centram-se nos seus significados principais e nas questões que com eles se relacionam. Desta forma, a internacionalização tem a ver com um acréscimo das actividades além-fronteiras dos sistemas nacionais de educação superior e relaciona-se com a mobilidade física, a cooperação académica e com a transferência de conhecimento científico. A globalização apoia-se no esbatimento, e até supressão, das fronteiras e dos sistemas nacionais educativos e associa-se ao mercado competitivo actual, à educação transnacional e à transferência de conhecimento comercial. Por fim, a europeização é considerada uma versão regional quer da internacionalização, quer da globalização, com a qual se relacionam questões de integração e convergência no espaço europeu, o que sobressai na utilização de termos como “dimensão europeia”, “cidadania europeia”, “espaço europeu de ensino superior”.

A esta diferenciação, aliamos a de Knight (2004) que considera a globalização como o conjunto de forças económicas, políticas e sociais que impelem as IES para um maior envolvimento internacional. Já a internacionalização é materializada nas actividades levadas a cabo no âmbito dessas instituições como resposta às forças da globalização. É neste sentido que Bartell sublinha que as IES “have come under increasing pressures to adapt to rapidly changing social, technological, economic and political forces emanating from immediate as well as from broader post-industrial external environments” (2003: 43).

Assim, muitos autores têm vindo a analisar os efeitos da globalização na reestruturação das IES a diferentes níveis e as consequências que têm no processo de internacionalização: o carácter crescentemente internacional e partilhado do conhecimento científico (Taylor, 2004); a reorganização estrutural das IES de modo a tornarem-se mais “business-oriented” (Vaira, 2004); as tentativas das IES se tornarem cada vez mais auto-suficientes (Marginson & Rhoades, 2002); a necessidade crescente de utilização das tecnologias da informação e da comunicação (Scott, 2003); o crescente multiculturalismo nas IES (Power, 2000); o desenvolvimento de políticas de liberalização, privatização e descentralização (Akooje & McGrath, 2004).

Knight considera que a internacionalização no âmbito do ensino superior se trata do “process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education” (2004: 11). Encontramos diferentes aspectos relevantes nesta definição, como, por exemplo, a ideia de que a internacionalização do ensino superior é um processo dinâmico e não apenas um conjunto de actividades isoladas, processo esse que sustenta a existência de uma dimensão internacional. Para além disso, esta definição faz referência às funções que desde sempre têm sido atribuídas às IES: ensino, investigação e relação com a sociedade. Finalmente, sublinhamos a integração neste processo de uma dimensão intercultural.

Apesar de apreciarmos a definição desta autora, temos que concordar com outros que argumentam que nesta definição “no further goal of the process of internationalization is indicated” (Quiang, 2003: 249), o que parece sugerir que a internacionalização será um objectivo em si mesma, quando outros a consideram um meio para alcançar um objectivo amplo (cf. Wende, 1997, 2001). Para além disso, parece faltar à definição aquilo que alguns autores denominam de *agency*, ou seja, a referência a políticas, acções e estratégias levadas a cabo pelas IES para se internacionalizarem. Por isso, à definição de Knight (2004) aliamos a de Teichler que salienta estratégias de internacionalização:

“Internationalisation tends to address an increase of border-crossing activities amidst a more or less persistence of national systems of higher education (...) often discussed in relation to physical mobility, academic cooperation as well as international education” (2004a: 7).

As estratégias de internacionalização apontadas são, como pudemos verificar pela revisão da literatura, as mais referidas (Van Damme, 2001b; Altbach, 2002; Doughty, 2009). Knight & de Wit (1995) descrevem o que denominam de *programme strategies* e

organisational strategies que nos parecem abranger as diversas estratégias de internacionalização identificadas em estudos desde os anos 90 até hoje. As primeiras referem-se “to those academic activities and services of a university which integrate an international dimension into the main functions of a higher education institution” (*idem*: 17); as segundas incluem “initiatives which help to ensure that an international dimension is institutionalised through developing the appropriate policies and administrative systems” (*ibidem*).

Assim, *nas programme strategies* incluem-se

- actividades investigativas (estabelecimento de centros investigativos internacionais de excelência e a colaboração com centros de investigação estrangeiros; disseminação dos resultados da investigação através de redes internacionais, através da publicação em revistas internacionais e da organização de congressos internacionais; estabelecimento de redes investigativas internacionais por área de conhecimento; participação em projectos de investigação de financiamento internacional; controlo internacional da qualidade investigativa);

- actividades relacionadas com a educação (internacionalização dos currículos; aprendizagem de línguas estrangeiras e formação intercultural; recrutamento de alunos estrangeiros; promoção da mobilidade discente e docente; estabelecimento de acordos internacionais de cooperação educativa; desenvolvimento de programas de formação graduada e pós-graduada através de parcerias internacionais; equivalências de graus e títulos; sistemas de transferência de créditos; estágios internacionais para alunos, professores e funcionários);

- assistência técnica e cooperação educativa, por parte de IES do mundo industrializado, para com IES de países em desenvolvimento (formação de professores, alunos e funcionários, aconselhamento curricular, formação investigativa, envio de equipamentos e bibliografia);

- actividades extra-curriculares e serviços institucionais para alunos nacionais e estrangeiros (aconselhamento a alunos internacionais, programas de orientação, organização de eventos sociais, disponibilização de instalações para alunos estrangeiros, constituição de associações de estudantes estrangeiros, disponibilização de bolsas de estudo).

As *organisational strategies* abrangem diferentes aspectos: o comprometimento e apoio dos órgãos de governação das IES; o apoio e envolvimento de toda a comunidade académica; a existência de um gabinete de relações internacionais; a existência de financiamento interno e externo; o delineamento de uma política institucional clara que inclua medidas orçamentais para o processo de internacionalização da instituição; a atribuição de incentivos aos sujeitos envolvidos activamente no processo de internacionalização e a existência de canais formais de comunicação entre as diferentes faculdades/departamentos.

Para além das estratégias adoptadas pelas IES, interessa conhecer que razões e motivações as levam a integrar uma dimensão internacional nas suas acções. Verificamos que diversos autores defendem diferentes perspectivas que, na nossa opinião, se espelham de forma clara e organizada na taxonomia proposta por Knight (1997). Assim, a autora define quatro tipos de *racionales* para a internacionalização das IES: de ordem política, económica, académica e cultural/social, discutindo-os no contexto nacional e institucional.

As razões de ordem política relacionam-se com a política dos Estados relativamente à sua posição no mundo (segurança, estabilidade, identidade nacional...), no âmbito da qual a educação universitária pode ser uma forma de investimento diplomático:

“Historically, international education was seen as a beneficial tool for foreign policy with respect to national security and peace among nations. While this is still a consideration today, it does not have the importance it once did” (Knight, 1997: 9).

As razões de ordem económica referem-se ao facto de a internacionalização das IES ser percebida, por um lado, como um contributo para aumentar a competitividade do país e, por outro lado, como fulcral fonte de benefícios económicos para as universidades, que cada vez mais se debatem com questões de financiamento: “At the institutional level, the economic motive or market orientation is becoming more prevalent” (*idem*: 10).

As razões de ordem académica incluem objectivos que se relacionam com as funções das IES no que à formação e investigação dizem respeito. Assume-se que uma dimensão internacional do ensino-aprendizagem e da investigação trará um valor acrescido à qualidade dos sistemas de ensino superior, especialmente no que concerne à formação. Esta premissa baseia-se claramente na ideia de que a internacionalização é central na missão das IES.

Finalmente, as razões de ordem cultural/social relacionam-se com a importância conferida ao conhecimento do Outro, da sua língua e da sua cultura:

“The acknowledgement of cultural and ethnic diversity within and between countries is considered a strong rationale for the internationalization of a nation’s education system (...) Related to this point is the need for improved intercultural understanding and communication. The preparation of graduates who have a strong knowledge and skill based in intercultural relations and communications is considered by many academics as one of the strongest rationales for internationalizing the teaching/learning experience of students in undergraduate and graduate programs” (*idem*: 7-11).

Como enfatiza Quiang (2003), ao longo do tempo estas motivações/razões de diversa ordem têm vindo a obter importância alternada. Assim, depois da II Guerra Mundial, a internacionalização do ensino superior assumiu razões predominantemente de ordem cultural/social, na medida em que se sublinhavam objectivos humanitários entre os quais a necessidade de melhorar a compreensão mútua como forma de concorrer para uma coexistência pacífica. Crescentemente, as razões de ordem económica têm vindo a ser colocadas em local de primazia e como enfatiza o autor acima:

“It is felt that international labour markets require the higher education system to deliver graduates with academic, linguistic and intercultural qualifications that are internationally competitive” (*idem*: 254).

Desta forma, as estratégias de internacionalização de que falámos anteriormente parecem surgir como resposta a necessidades de teor, essencialmente, económico (cf. de Wit, 2002). Esta era já uma conclusão dos estudos de Wende (1997), em contexto europeu, e de Lyman (1995), em contexto norte-americano, ambos sublinhando uma crescente preocupação das IES em internacionalizarem-se por razões de competitividade económica, não só no que se refere às próprias instituições, mas também aos países onde se situam, o que vai ao encontro do que expusemos no ponto 2.1. relativamente à expansão da educação superior.

Como sublinha de Wit (2002), parte deste ímpeto económico surge da necessidade que os Estados têm de cidadãos capazes de competir no mercado de trabalho internacional, o que faz com que a internacionalização da educação se torne um negócio rentável e que a captação de alunos estrangeiros seja primordial neste processo. Por exemplo, este autor conclui que na Austrália a educação superior é um dos primeiros produtos de exportação do país; também nos EUA a educação superior internacional surge como a quinta mais importante indústria de exportação (Rhee & Sagaria, 2004).

As conclusões destes estudos vão ao encontro do que é afirmado por Marginson & Considine:

“... universities are the site of one of the growing global markets, a market that is people centred and culturally based, and itself one of the causes and carriers of global change: the market of international students” (2000: 48).

Esta mudança na educação superior faz com que alguns autores falem em *academic capitalism* (Spaulding, Mauch & Lin, 2001), o que sugere que a internacionalização das IES, nomeadamente através da captação de alunos estrangeiros, encerra essencialmente objectivos financeiros. Assim, muitos são os que consideram que a internacionalização do ensino superior se tem vindo a adaptar cada vez mais às regras e exigências dos mercados económico-financeiros (Rizvi, 2004; Sidhu, 2006), respondendo às demandas do processo de globalização:

“Globalisation of our societies and markets and its impact on higher education and the new knowledge based society on information technology will change higher education profoundly but will also change the nature of internationalisation of higher education” (de Wit, 2002: 216).

As estratégias e motivações que apresentamos acima evidenciam a centralidade das línguas no processo de internacionalização das IES, percepcionado enquanto veículo não só de melhoria da qualidade educativa/investigativa, de promoção de inovação tecnológica e de crescimento económico, mas, também, de promoção da paz e do entendimento mútuo (cf. Teichler, 2010). Assim, pensar a internacionalização nas IES implica reflectir acerca da questão das línguas e das culturas. Tal é nossa convicção como é também da Comissão das Comunidades Europeias (2003b) ao enfatizar a importância da promoção do entendimento mútuo e da comunicação intercultural no ensino superior. No entanto, verificamos que, na grande maioria dos estudos que se centram na internacionalização das IES, as questões linguísticas não parecem adquirir relevância, sendo apenas “tocadas ao de leve”. É o que ocorre no relatório final do estudo *The impact of Erasmus on European higher education: quality, openness and internationalisation* (European Commission, 2008b) sobre o qual Phillipson conclui: “Unfortunately neither the research team nor the commissioner did put language education and language of instruction on the strategic agenda of the study” (2010b: s/p).

Apesar destas ausências, consideramos, com Sequeira, que, acentuada pelo Processo de Bolonha, a internacionalização tem implicações linguísticas “que representam

um dos maiores desafios às universidades europeias” (2006: 45) e, por isso, as IES deverão incluir “a qualitative dimension into international strategies to complement the quantitative focus and thus provide a more accurate reflection of language and culture-related factors” (Doughty, 2009: 6). Torna-se, assim, urgente tomar em consideração as diferentes línguas/culturas presentes na academia, o que vai ao encontro de uma das responsabilidades das IES: promover um plurilinguismo societal e individual, que é, ao mesmo tempo, uma aposta no processo de internacionalização.

Esta responsabilidade evidencia um dos grandes desafios que, actualmente, se coloca às IES: de que forma poderão conciliar uma adaptação às exigências económico-financeiras globais com a construção de um EEES cada vez mais multilingue e multicultural, sem que se deixem suplantado pelo chamado *linguistic imperialism* (Phillipson, 1992; Crystal, 1997)? A questão colocada enfatiza, obviamente, a hegemonia que a língua inglesa adquire actualmente nos diversos contextos de acção das IES.

Phillipson enuncia dois tipos de factores que têm contribuído para esta hegemonia:

“*Structural* implies that material resources underpin the status of the language or activities in question, hard cash, investment in buildings, companies, products, institutions, university departments, teacher training, time on the curriculum, and much else that generates a pattern of language learning and use. *Ideological* refers to attitudes to languages, beliefs about their value, utility and merits, and how the consciousness and industry uses languages, and shapes our understanding of languages and attitudes to them” (2003: 64).

Face a estes factores, sugerir que o inglês é apenas mais uma língua no panorama do ensino superior seria, no mínimo, ingénuo e, como refere Tudor, “It is necessary to look at the reasons for the expansion in English in HE” (2006a: s/p). As razões são essencialmente, senão totalmente, de ordem pragmática, relacionadas com o papel que esta língua desempenha na vida académica e profissional dos sujeitos. Relacionada com estas razões está a crescente competitividade das IES, o que faz com que, por exemplo, cada vez mais cursos sejam leccionados em língua inglesa, ou que, pelo menos, integrem disciplinas leccionadas nessa língua. Como refere Ljosland, “Within the new university ideal, universities compete against each other, for the best students, for the best lecturers and researchers, for the best placements in international ranking lists” (2005: s/p).

Assim, a língua inglesa tem-se tornado preponderante no ensino superior aos níveis da formação e da investigação, por surgir aos olhos das instituições como uma estratégia de internacionalização rápida e fácil “rather than being a reasoned component of a broader

language policy” (Phillipson, 2006: 22). Muitas questões se colocam a esta preponderância, sempre em comparação com o lugar que as outras línguas adquirem no mesmo contexto. Tudor sintetiza-as da seguinte forma:

“How should this development be viewed? Is it an inevitable consequence of globalisation and of the increasing integration of academic systems both worldwide and within the specific context of European Higher Education Area (EHEA)? Should this possibility be viewed as a threat or as an opportunity? In other words, is a possible dominance of English in European HE a threat to the intellectual integrity of other languages? Or is it a means of making possible the increased cooperation among European HEIs which is one of the stated goals of the Bologna Process?” (2006a: s/p).

As opiniões divergem, mas podemos verificar que alguns países se têm preocupado com o relegar da LM para segundo plano, em benefício da língua inglesa no contexto das IES. É o caso da Dinamarca, da Finlândia, da Noruega, da Islândia e da Suécia que, conjuntamente, têm tomado medidas oficiais no sentido de proteger as LMs como línguas primordiais na educação superior. Uma das medidas mais consistentes foi a adopção da *Declaration on a nordic language policy*⁹¹ onde se preconiza a utilização paralela das línguas nórdicas e do inglês nas IES. Especificamente na Dinamarca, em 2004, o Conselho de Reitores publicou um documento⁹² onde se procedia a uma análise da internacionalização das IES dinamarquesas e que apresentava uma série de recomendações, entre as quais se destacam: a importância da utilização do dinamarquês na investigação e no ensino e a necessidade de diversificação das línguas a utilizar no ensino-aprendizagem, na investigação científica e na relação com outras instituições. Na Suécia, o Ministro da Educação e da Investigação decretou, em 2003⁹³, que a avaliação das qualificações de alunos que se candidatam ao ensino superior deverá atribuir créditos complementares aos que possuem mais habilitações em matemática ou em LE que não o inglês (francês, espanhol, alemão). Também na Estónia, e depois de anos de hegemonia da língua russa, há uma preocupação com a crescente sobreposição do inglês relativamente ao estónio, o que tem vindo a acontecer devido à vontade de acesso à UE, falando-se, mesmo, numa perda de domínio da língua nacional. Esta inquietação transparece no documento *Development strategy of the Estonian language 2004-2010*⁹⁴, aprovado pelo governo em 2004, onde relativamente ao ensino superior, são traçados os seguintes objectivos:

⁹¹ In <http://www.norden.org/da> (consultado a 04 de Fevereiro de 2011).

⁹² In <http://www.rektorkollegiet.dk/> (consultado a 12 de Setembro de 2008)

⁹³ In <http://www.sweden.gov.se/content/1/c6/02/15/41/92fc8fff.pdf> (consultado a 11 de Setembro de 2008).

⁹⁴ In http://mari.ee/keelenoukogu/strat_en.pdf (consultado a 12 de Fevereiro de 2008).

“To grant Estonian-medium higher education (to cover all the specialities with terminological dictionaries and Estonian-language educational literature, to essentially retain Estonian-medium teaching, and to publish the major research results also in the Estonian language), avoiding the full use of foreign languages in any field of science. To ensure a high level of proficiency in Estonian among university graduates.”

Na África do Sul também se tem colocado a questão do estatuto do inglês enquanto língua predominante no ensino superior, tanto no âmbito da formação como da investigação. Em 2002 o Ministro da Educação divulgou o documento intitulado *Language policy for higher education*⁹⁵, preconizando o desenvolvimento nas universidades de um ambiente multilíngue, no qual as línguas africanas e inglesa pudessem estar em pé de igualdade académica e cientificamente.

Investigadores nas áreas da política linguística e do ensino superior têm também mostrado preocupação com o facto da língua inglesa poder representar uma ameaça para outras línguas, em particular no âmbito do planeamento e implementação de políticas de internacionalização nas IES. Como enfatiza Schröder (2006), por vezes a língua inglesa é mesmo tratada como uma “killer language”. Concordamos com o autor quando considera que se trata de uma caracterização injusta na medida em que não é a língua que prejudica as outras, mas sim o uso que se faz dela:

“EU teachers of English teach it as if there were no other languages; curriculum designers give it too much space and do not train their teachers to teach it as a gateway to other languages; companies use it internally and externally because it has an international ring about itself; politicians use it to show off and to underpin their popularity; WE use it in this publication because in the international context we are in there seems to be no alternative” (*idem*: 30).

Phillipson defende que a crescente importância que o inglês tem vindo a adquirir no ensino superior é, não só, mas também, consequência do Processo de Bolonha: “...what emerges unambiguously is that in the Bologna Process, ‘internationalisation’ means English medium higher education” (2006: 16). Ljosland chega à mesma conclusão no que diz respeito, especificamente, ao contexto de ensino superior norueguês onde parece haver “a tendency to consider ‘international’ and ‘English speaking’ as synonymus”, o que faz com que “the Bologna Process also contributes to an emerging language shift” (2005: s/p). No caso da Noruega, o autor conclui que a anglicização do ensino superior tem sido

⁹⁵ In <http://www.ched.uct.ac.za/coffee/ldg/doelanguagepolicy.pdf> (consultado a 03 de Março de 2009).

executada, à luz do Processo de Bolonha, sem que os responsáveis por ela reflectam sobre as alternativas ou sobre as consequências sociolinguísticas desta escolha.

De facto, apesar de a *Declaração de Bolonha* e os consequentes comunicados nunca referenciarem o inglês como língua indispensável para o estabelecimento do EEES, é também verdade que não se explicitam soluções para ultrapassar a barreira linguística na construção deste espaço. Neste contexto, a língua inglesa parece surgir naturalmente como solução para o problema. Para além disso, a reformulação dos currículos dos cursos, face à redução de tempo de estudos do primeiro ciclo, fez com que as línguas fossem as sacrificadas, aparecendo, essencialmente, enquanto disciplinas de opção:

“Indeed, although language learning should logically fit in well with the goals of the Bologna Process (in particular in terms of mobility and employability), the many changes arising out of the Bologna process would appear in certain cases to have led to an overburdening of first cycle programmes, with negative consequences for language courses” (Tudor, 2006a: s/p).

A hegemonia adquirida pela língua inglesa no espaço europeu, nomeadamente no ensino superior, reflecte os paradoxos presentes nas políticas linguísticas europeias:

“... the formal equality of EU member states and their languages, BUT a pecking order of states and languages; the onward thrust of americanization and the hegemony of English, BUT the celebration of linguistic diversity, multilingualism, cultural and linguistic hybridity; languages seen as purely technical, pragmatic tools, BUT languages as existential identity markers; English being promoted as a linguistic panacea, BUT of the 378 million citizens of the member states, only 61 million speak English as a mother tongue” (Phillipson, 2003: 11-12).

Estas contradições mostram o quanto a questão linguística é, simultaneamente, central e delicada no processo de união política, económica e cultural europeia, dentro do qual as IES, no âmbito das suas diferentes missões desempenham um papel primordial. Assim, no seu processo de internacionalização, as universidades deverão ser capazes de viver “with cuckoos without being cuckolded” (Phillipson, 2006: 27).

2.5. Políticas linguísticas nas instituições de ensino superior

Os dois pontos anteriores, onde discutimos a forma como o plurilinguismo se relaciona e se reflecte em diferentes contextos de acção que enformam as IES e o modo como se relaciona com o seu processo de internacionalização, sublinham a necessidade do

desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas ao nível institucional. Como enfatiza Mackiewicz “HEIs have to acknowledge that their mission has to include an institutional language policy” (2009: s/p). A Comissão das Comunidades Europeias enfatizava isto mesmo no seu plano de acção:

“Os estabelecimentos de ensino superior desempenham um papel de primeiro plano na promoção, a nível social e individual, do multilinguismo. São particularmente bem-vindas as propostas no sentido de que cada universidade aplique uma política linguística coerente que clarifique o seu papel na promoção da aprendizagem de línguas e da diversidade linguística, tanto no seio da comunidade escolar como no meio mais vasto em que se insere” (2003a: 9).

No entanto, como refere Bergan, “language policies are an important if perhaps underdeveloped part of overall higher education policies” (2001: 7), ideia que Tudor reforça ao referir-se a políticas linguísticas no ensino superior como “something of a novelty” (2005: 9). De facto, o conceito de *política linguística no ensino superior*, que em contexto europeu se relaciona obviamente com a construção da dimensão europeia da educação, é relativamente recente e encontra-se, ainda, pouco desenvolvido. Ainda assim, notamos que a preocupação com o desenvolvimento de políticas linguísticas no seio das IES tem vindo a aumentar como sublinha, por exemplo, Kelly:

“... the academic community in languages has begun to aspire to set the agenda for languages in higher education (...) this is a necessary and inevitable aim. But dirtying our hands in the policy arena is a complex enterprise, with many dimensions to be encompassed, paradoxes to be unravelled, and the prospect of uncertain outcomes” (2003: 102).

Como enfatiza o autor, o desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas no ensino superior é uma tarefa bastante complexa, na medida em que implica o percorrer de um caminho no qual surgem vários desafios e dificuldades e no âmbito do qual se deverá levar em linha de conta as vozes dos diferentes actores da comunidade académica.

Estas duas constatações são corroboradas pelos resultados de alguns estudos a nível europeu, pioneiros na área das políticas linguísticas no ensino superior, que muito têm contribuído para a consciencialização das IES sobre a importância que as políticas linguísticas desempenham no actual quadro universitário. Ainda que apenas centrados na problemática do desenvolvimento de políticas linguísticas no âmbito da formação, perspectiva essa que questionaremos e discutiremos no final deste capítulo, consideramos

estes estudos precursores de um pensamento ao nível institucional sobre a importância desse desenvolvimento e implementação.

Assim, seguidamente, esboçaremos deles uma breve descrição para, *a posteriori*, aprofundarmos alguns resultados e conclusões que deles advieram e que aqui nos interessam analisar para melhor compreendermos e nos apropriarmos do conceito de *política linguística no ensino superior*.

Thematic Network Project in the Area of Languages

O projecto *Thematic Network Project in the Area of Languages* (TNP)⁹⁶, coordenado pelo *European Language Council*, foi lançado em Setembro de 1996. Este grande projecto foi dividido em 3 sub-projectos com diferentes períodos de execução: TNP1 (de 1996-1999), TNP2 (de 2000 a 2002) e TNP3 (de 2003 a 2006). Na sua globalidade, estes sub-projectos apresentavam como objectivo-chapéu:

“to address the frequently observed disconnection of higher education programmes from changing and emerging needs in the social, professional, and economic environments as well as from pertinent developments in research, and to work out recommendations and strategies designed to overcome this state of affairs.”⁹⁷

Ainda que com objectivos específicos diferentes, como veremos já de seguida, estes sub-projectos envolveram IES de todos os países participantes no programa SOCRATES.

O TNP1 envolveu 123 parceiros e foi estruturado, por sua vez, em diferentes sub-projectos, cada um dedicado a uma temática: temas transversais tais como o multilinguismo e as línguas menos faladas, a comunicação intercultural, as novas tecnologias e a aprendizagem de línguas e temas relacionados com a formação de professores, formação de intérpretes e tradutores. O principal objectivo do TNP1 era dar resposta a alguns dos desafios colocados ao ensino superior por uma Europa multilingue e multicultural. Assim, foram delineadas algumas recomendações e linhas de acção no que concerne ao ensino-aprendizagem de línguas nas universidades, que fossem ao encontro das necessidades profissionais e económicas do contexto europeu.

⁹⁶ In <http://web.fu-berlin.de/elc/en/tnp1.html> (consultado a 27 de Junho de 2007).

⁹⁷ In *Thematic Network Project in the Area of Languages- Final Report*. In www.fu-berlin.de/tnp3/ (consultado a 17 de Abril de 2008)

O TNP2⁹⁸, envolvendo 72 instituições de ensino superior e 8 associações europeias relacionadas com este nível de ensino, apresentava como principal objectivo desenvolver propostas que visassem uma melhoria dos processos de ensino-aprendizagem de línguas no ensino superior. Dividiu-se em três sub-projectos – inovação curricular, novos ambientes de aprendizagem e qualidade nos estudos linguísticos – partindo do pressuposto de que a educação superior desempenha um papel essencial na promoção da diversidade linguístico-cultural e que, por isso, é responsável por a “wide range of programmes, for research and development activities and for the provision and exploitation of learning environments of specific relevance to the language issue”. As áreas de responsabilidade identificadas são muitas (ensino de línguas para especialistas e não-especialistas, formação de professores, investigação, desenvolvimento de materiais...), o que reflecte a complexidade da questão das línguas no ensino superior.

O TNP3 envolveu participantes de mais de 60 IES, bem como agentes do mundo dos negócios, agentes políticos e outros responsáveis por diferentes níveis do sistema educativo. Com base na convicção de que o ensino superior desempenha um papel crucial na promoção de um multilinguismo societal, apresentava como principal objectivo “prepare recommendations and proposals for the area of languages relevant to higher education institutions across Europe”⁹⁹.

European Network for the Promotion of Language Learning among all Undergraduates

O *European Network for the Promotion of Language Learning among all Undergraduates* (ENLU)¹⁰⁰ é um projecto também coordenado pelo *European Language Council* de 2004 a 2006, que integra o plano de acção da Comissão das Comunidades Europeias *Promover a aprendizagem de línguas estrangeiras e a diversidade linguística: um plano de acção 2004-2006*. Teve como organizações parceiras a ACA (*Academic Cooperation Association*), a EUA (*European University Association*) e a ESIB (*The National Unions of Students in Europe*). Fizaram parte deste projecto IES de 25 países

⁹⁸ In <http://web.fu-berlin.de/elc/tnp2/rationale.html> (consultado a 27 de Junho de 2007).

⁹⁹ *Thematic Network Project in the Area of Languages - Final Report*. In www.fu-berlin.de/tnp3 (consultado a 17 de Abril de 2008).

¹⁰⁰ In <http://web.fu-berlin.de/enlu> (consultado a 15 de Maio de 2008).

europeus, sendo que, de Portugal, participaram a Universidade de Coimbra, a Universidade Nova de Lisboa e a Universidade do Algarve.

O principal objectivo deste projecto era criar uma rede transeuropeia de instituições de ensino superior - HELP (*Higher Education Language Policy*) - que partilhassem a convicção de que o desenvolvimento de competências plurilingues é um aspecto essencial para o desenvolvimento económico-social europeu e que estivessem determinadas a criar condições para tornar esta convicção numa realidade. No fundo, o projecto representava uma resposta aos desafios linguístico-culturais colocados pela ambição da criação de um EEES e de um EEI.

O projecto foi dividido em quatro principais temáticas ou “task force groups”: Task Force 1: Institution-wide language policies; Task Force 2: Percentage of undergraduates learning languages and range of languages being learnt; Task Force 3: Open and distance learning e Task Force 4: Medium of instruction in undergraduate studies”. O projecto e os seus contextos de investigação apoiam-se na convicção de que todos os graduados europeus devem ser capazes de: comunicar em pelo menos duas línguas para além da LM, saber como aprender novas línguas desenvolvendo a auto-confiança nas suas capacidades, experienciar trabalhar ou estudar em diferentes países e familiarizar-se com outras culturas. Estas aptidões vão ao encontro das directivas delineadas na *Estratégia de Lisboa* que reconhece que o domínio de LE é uma competência básica na sociedade do conhecimento.

Especificando, à *Task Force 1* estava reservada a tarefa de “provide an overview of existing ‘languages-for-all’ policies - documents and initiatives - and of the lack of such policies”¹⁰¹. Esperava-se que este grupo fosse capaz de produzir um conjunto de *guidelines* para o desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas nas IES. A *Task Force 2* encarregou-se de recolher dados quantitativos relativos ao número de estudantes universitários a estudar línguas nas IES e, ao mesmo tempo, dados relativos às línguas ensinadas/aprendidas. A *Task Force 3* centrou-se na forma como a utilização das novas tecnologias tem ou não concorrido para o ensino/aprendizagem de línguas, nomeadamente línguas menos faladas. Por fim, a *Task Force 4* explorou a questão relacionada com a língua de instrução enquanto segunda língua para os estudantes “with a view to showing

¹⁰¹ In http://web.fu-berlin.de/enlu/task_groups.htm (consultado a 15 de Maio de 2008).

under what circumstances this method is likely to lead to enhanced proficiency amongst undergraduate students and what additional benefits may be gained from this method”¹⁰²

Como grande resultado deste projecto foi redigida, em 2006, a *Nancy Declaration* aprovada pelo Comité de Avaliação do projecto e pelo Conselho Europeu das Línguas e que apresentava os seguintes principais objectivos:

“... raise awareness among all stakeholders of the urgent need for a generalisation of language learning among undergraduates and of the issues that have to be addressed in this context (...) show how the gap between policy development at European level and at institutional level can be bridged” (European Language Council, 2006: 3).

A *Declaração*, que acaba por ser uma súmula dos resultados do projecto, chama a atenção para a necessidade de desenvolvimento de políticas linguísticas no seio de cada IES, tendo em conta as especificidades de cada uma. Para além disso, sugere que a problemática das políticas linguísticas institucionais seja incorporada na recente *Erasmus University Charter*¹⁰³.

Network for the exchange of information about good practices that serve to motivate language learners

Ainda que não centrado especificamente no ensino superior, o projecto *Network for the exchange of information about good practices that serve to motivate language learners* (MOLAN) torna-se pertinente, no quadro da nossa investigação, na medida em que, apresentando como objectivo geral “to bring about a positive attitude among young Europeans towards the learning of foreign languages, and towards other people and cultures”¹⁰⁴, responsabiliza também as IES pelo desenvolvimento de representações e atitudes positivas para com as línguas e sua aprendizagem. Para além disso, a configuração deste projecto tem por base os resultados dos projectos TNP e ENLU.

Financiado pela Comissão Europeia, e coordenado por Wolfgang Mackiewicz, integra o *Programa de Aprendizagem ao longo da Vida*, tendo sido desenvolvido entre 2007 e 2010. Teve como instituições parceiras 43 IES e escolas de 22 países europeus. De Portugal, participaram no projecto a Universidade do Algarve, a Universidade do Minho, o

¹⁰² In http://web.fu-berlin.de/enlu/task_groups.htm (consultado a 15 de Maio de 2008).

¹⁰³ In http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc890_en.htm (consultado a 14 de Março de 2009).

¹⁰⁴ *Network for the exchange of information about good practices that serve to motivate language learners* (MOLAN). *Progress Report*. In <http://www.molan-network.org> (consultado a 25 de Março de 2011).

Agrupamento de Escolas D. Afonso III (Faro), a Escola Secundária de Tomás Cabreira (Faro) e a Direcção Regional de Educação do Algarve.

O projecto foi desenvolvido em três fases. Na fase 1, de 2007 a 2008, levaram-se a cabo estudos de caso em IES e escolas onde foram implementadas iniciativas que concorreram com sucesso para a motivação dos estudantes no que concerne à aprendizagem de línguas (como por exemplo, actividades de promoção do contacto intercultural, aprendizagem de *línguas em tandem*, acreditação de disciplinas de línguas...). Na fase 2, de 2008 a 2009, procedeu-se à disseminação dos resultados dos estudos de caso, ao mesmo tempo que se encorajou as instituições parceiras a desenvolverem as suas próprias iniciativas (tais como, o desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas educativas que privilegiassem a integração de disciplinas de línguas nos currículos) à luz dos resultados alcançados na fase 1. Na fase 3, de 2009 a 2010, foram preparados relatórios finais com recomendações.

Language Network for Quality Assurance

O projecto *Language Network for Quality Assurance* (LANQUA)¹⁰⁵ foi financiado pela Comissão Europeia, coordenado por Michel Kelly e teve um período de execução de 2007 a 2010. Integrava 60 instituições parceiras (entre as quais a Universidade do Algarve, a Universidade de Aveiro e a Universidade do Minho) de 29 países europeus e apresentava como principal objectivo:

“to build on emerging European networks concerned with languages, bringing a wide range of providers and stakeholders together to produce a European quality benchmark for the area of languages, which enables institutions and stakeholders to assure and enhance the quality of provision in higher education”¹⁰⁶.

O projecto foi dividido em cinco sub-projectos: “1. Intercultural communication; 2. Language teacher education; 3. Content and language integrated learning (CLIL), 4. Literature and culture; 5. Language learning”¹⁰⁷. Durante o primeiro ano, cada sub-projecto produziu um relatório onde se desenhava a forma como cada área estava a ser tratada nas instituições parceiras, com foco em mecanismos de avaliação da qualidade. No segundo

¹⁰⁵ In <http://www.lanqua.eu> (consultado a 25 de Março de 2011).

¹⁰⁶ *LANQUA Final Report*. In www.lanqua.eu (consultado a 25 de Março de 2011).

¹⁰⁷ In http://www.lanqua.eu/sites/default/files/2007_3402_FR_LANQUA_Public_Part_report.pdf (consultado a 25 de Março de 2011).

ano, cada grupo identificou objectivos de aprendizagem específicos para cada área e apresentou uma série de exemplos de boas-práticas. Os resultados do primeiro e segundo anos permitiram produzir o *LanQua Toolkit*, lançado na conferência final do projecto em Julho de 2010, em Londres – *Languages in higher education 2010: raising the standard for languages* - composto por “a five-stage Quality Model to guide reflective practice; a Frame of Reference providing an overview of languages and related studies in higher education; a series of relevant examples from practice.”¹⁰⁸. Este *Toolkit* destina-se não apenas aos órgãos de gestão das IES, mas também a estudantes, empregadores e responsáveis políticos.

Language Dynamics and Management of Diversity

O projecto *Language Dynamics and management of diversity* (DYLAN)¹⁰⁹, que já fomos referindo ao longo deste trabalho, foi financiado pela Comissão Europeia e coordenado por Anne-Claude Berthoud. Teve um período de execução de três anos, de 2006 a 2011, e integrava 20 instituições de 12 países europeus. Apresentava como principal objectivo

“to identify the conditions under which Europe's linguistic diversity can be an asset rather than a drawback. Its goal is to investigate how different modes of thought, argumentation and action, which are themselves linked to different languages, partake in the development and transmission of knowledge, and what role they play in the control of interactions, problem solving and decision making”¹¹⁰.

O projecto organizou-se em quatro *research work packages* centrados em contextos diferenciados: WP1 – Companies; WP2 – EU Institutions; WP3 – Educational Systems e WP4 – Transversal Issues. No âmbito de todos eles, o processo de investigação teve como enquadramento analítico quatro variáveis inter-relacionáveis: práticas linguísticas, representações do multilinguismo e da diversidade linguístico-cultural, políticas linguísticas e o contexto dos diferentes actores envolvidos. Assim, pretendia-se, de um

¹⁰⁸ In http://www.lanqua.eu/sites/default/files/2007_3402_FR_LANQUA_Public_Part_report.pdf (consultado a 25 de Março de 2011).

¹⁰⁹ In http://www.dylan-project.org/Dylan_en/home/home.php (consultado a 03 de Novembro de 2010).

¹¹⁰ In http://www.dylan-project.org/Dylan_en/presentation/presentation.php (consultado a 03 de Novembro de 2010).

modo geral, analisar as relações que se estabelecem entre práticas, representações e contextos.

Baseando-nos nos resultados dos projectos acima referidos e de investigações que deles surgiram, pretendemos, nos sub-pontos seguintes, aprofundar os factores que sustentam a emergência do conceito de política linguística no ensino superior, apresentar linhas de orientação para o desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas plurilingues nas IES, identificar medidas de política linguística e obstáculos à sua implementação. No sub-ponto 2.5.5. apresentaremos e discutiremos exemplos de políticas linguísticas diferenciadas desenvolvidas em algumas IES.

2.5.1. Factores de emergência

Como temos vindo a sublinhar ao longo deste trabalho, temos assistido, nas últimas décadas, a grandes mudanças no âmbito do ensino superior a nível global. De facto, forças de diversa ordem – globalização, competição, tecnologia (cf. Green *et al.*, 2002) – têm vindo a reconfigurar a educação universitária, impondo transformações na vida académica, profissional e cultural dos sujeitos e das instituições. No continente europeu este facto tem sido mais enfatizado pelo crescimento da UE¹¹¹ e pela construção do EEES. Neste contexto o plurilinguismo surge como princípio fundamental, tal como expusemos no ponto 1.1, a ser levado em linha de conta em todos os níveis educativos, incluindo no ensino superior, como vimos no ponto 2.3.

Deste modo, a necessidade de desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas nas IES parece derivar de factores essencialmente relacionados com a globalização e a internacionalização das actividades universitárias. Como sublinha Tudor:

“This increasingly multilingual environment means that HEIs need to give attention to the role of languages in the academic and professional training they offer to their students and researchers, as well as to the language skills of academic and administrative staff” (2008: 52).

¹¹¹ De acordo com dados recentes da Comissão Europeia (http://europa.eu/abc/euslides/ppt/eu_in_slides_pt.ppt, consultado a 17 de Setembro de 2011), a UE é actualmente composta por 27 países (superfície de 4234km²), com 23 línguas oficiais nacionais e com cerca de 500 milhões de habitantes.

Assim, a construção de uma dimensão europeia da educação e a promoção da empregabilidade e da mobilidade parecem surgir como dois motores que desencadeiam a importância das competências linguísticas, logo, de políticas de língua que preparem os sujeitos para se movimentarem em contextos cada vez mais diversos. Daí que se considere que o investimento em tais políticas pelas IES seja “a barometer of their commitment to the goals of the Bologna Process” (*idem*: 60).

Esta constatação é reiterada, por exemplo, pelas conclusões e recomendações da conferência *The role of languages in the European Higher Education Area*¹¹², organizada pelo *European Language Council*, na Dinamarca, em Junho de 2003. Com base nos resultados dos sub-projectos TNP1 e TNP2, pretendeu-se chamar a atenção de especialistas na área das línguas, dos líderes universitários e da própria Comissão Europeia para a importância da questão das línguas na criação de um EEES. As principais conclusões desta conferência podem ser resumidas da seguinte forma: afirmação da importância da promoção do multilinguismo e da diversidade linguística na Europa (aos níveis político, económico e educacional) e o papel crucial aí desempenhado pelas IES; constatação de algum progresso no que concerne ao desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas nas IES; reconhecimento da importância de um esforço constante das instituições em promover a diversificação do ensino-aprendizagem de LE; reconhecimento da importância do diálogo entre universidades e o mundo do trabalho, de forma a clarificar-se as necessidades linguísticas actuais e futuras dos sujeitos; necessidade de melhoramento dos programas linguísticos no ensino superior, de forma a levar mais alunos a estudar línguas e a prepará-los convenientemente para o mundo do trabalho. Esta última conclusão é também enfatizada pelo projecto MOLAN que conclui que as IES têm crescentemente vindo a desenvolver políticas linguísticas plurilingues, na medida em que reconhecem “that plurilingualism and pluriculturalism are assets that students must possess upon completing their degrees if they are to be fully equipped for successful professional careers”¹¹³.

Associados a estes factores de teor mais pragmático, enfatizados pelo discurso político europeu, verificamos que em determinadas IES, das quais à frente daremos conta,

¹¹² In http://web.fu-berlin.de/elc/docs/aarhus_communique.pdf (consultado a 05 de Julho de 2007).

¹¹³ “Motivating language learners through language policy”, *Handbook on good practice that serves to motivate language learners*, (pp. 13-16). In <http://www.molan-network.org> (consultado a 28 de Março de 2011).

surtem factores de natureza mais contextual e humanista para o desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas. Estas razões relacionam-se, por exemplo, com a situação sociolinguística de determinada comunidade, a existência de fortes minorias linguísticas ou a coexistência várias línguas oficiais, a necessidade de cultivar o diálogo intercultural entre comunidades (Spolsky, 2004).

Independentemente do seu teor, os factores que têm vindo a despoletar o aparecimento e valorização do conceito de *política linguística no ensino superior* em contexto europeu enfatizam a ideia de que as línguas

“must become part of a university’s overall policy and strategy. Universities should develop their own language plans or language policies, covering all programmes, portions of programmes and provision in the area of languages as well as services, research and development. These plans or policies should reflect the European dimension” (Mackiewicz, 2003: 97).

Para além dos factores acima referidos, a investigação levada a cabo no âmbito do projecto ENLU sublinhou a existência de variáveis nacionais e institucionais que podem funcionar como factores de emergência (ou não) de políticas linguísticas no ensino superior. Por exemplo, nas primeiras inclui-se a situação geográfica e linguística do país que se relaciona intimamente com a sua tradição ao nível do ensino-aprendizagem de línguas. Assim, o projecto conclui que países bi/multilingues, onde a tradição de formação linguística é recorrente, demonstram atitudes mais positivas face à aprendizagem de diferentes línguas e face à diversidade linguística e que estas atitudes podem apoiar e impulsionar o desenvolvimento de políticas linguísticas plurilingues no ensino superior. Pelo contrário, em países monolingues, onde a aprendizagem de LE é limitada (ao nível das línguas oferecidas pelas escolas e dos níveis em que o seu estudo é obrigatório) parece haver uma preocupação bem menor com a promoção da sua aprendizagem no ensino superior (Tudor, 2006b).

No que concerne às variáveis próprias de cada instituição, apontam-se as seguintes: a existência ou não de uma política de internacionalização por parte das instituições, a existência ou não de estruturas para o ensino-aprendizagem de línguas, tais como centros ou laboratórios de línguas, a presença ou não de estruturas de decisão que promovam a reflexão e acção sobre formas de integrar a aprendizagem de línguas nos currículos académicos e, ainda, a existência de indivíduos nos órgãos de poder máximo das

instituições que se preocupem com as questões relacionadas com a diversidade linguístico-cultural.

2.5.2. Linhas estratégicas de orientação

A combinação dos factores e das variáveis nacionais e institucionais, de que falámos atrás, influenciam fortemente as linhas estratégicas adoptadas pelas IES para o desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas. Como enfatizam Tudor & Mackiewicz, “the development of a coherent language policy entails choices in a certain number of areas” (2009: 40). De facto, como podemos verificar pelas conclusões dos projectos TNP, ENLU, MOLAN, LANQUA e DYLAN, a nível europeu as IES têm respondido de forma variada ao “language challenge” (Tudor, 2008: 52). As linhas estratégicas que, de seguida, delinearemos apoiam-se em resultados dos projectos acima referidos, advindos de diversos estudos de caso de IES europeias que desenvolveram ou estão em processo de desenvolvimento de políticas linguísticas orientadas, essencialmente, para a integração e generalização do uso de diferentes línguas no 1.º e 2.º Ciclos, mas também em outras áreas da vida institucional.

Uma primeira linha estratégica passará por uma *análise do contexto institucional* no que às línguas, e sua utilização na academia, diz respeito. Tudor aconselha uma análise de tipo SWOT (*Strenghts, Weaknesses, Opportunities and Threats*) que permitiria “to focus attention on the strategically relevant aspects of the current situation” (2008: 53). De acordo com o autor, esta análise teria que ter em conta alguns factores essenciais, tais como: as práticas de ensino-aprendizagem de línguas (número de alunos que têm línguas nos currículos, diferenças departamentais na oferta de disciplinas de línguas, exemplos de boas práticas); as infraestruturas de apoio ao ensino-aprendizagem de línguas (de responsabilidade departamental ou de um centro de línguas, adequabilidade); as competências linguísticas dos alunos que entram para o 1.º Ciclo e, também, de outros actores institucionais; as atitudes dos diferentes actores institucionais para com as línguas e sua aprendizagem. Esta análise permitiria criar um perfil institucional para que, de seguida, se identificassem “potentially productive lines of action and to establish priorities” (*ibidem*).

Seguidamente, torna-se crucial configurar um *ambiente institucional favorável às línguas* o que implica o desenvolvimento de acções que evidenciem as vantagens e as razões que subjazem à implementação de uma política linguística plurilingue no ensino superior. No fundo, trata-se do que Tudor & Mackiewicz chamam de “advocacy”: “... persons seeking to initiate reflection on languages in their institutions need a range of skills. Advocacy, namely the ability to argue coherently and in a pragmatically relevant manner for the inclusion of languages in academic programmes, is one of them” (2009: 38). Assim, no âmbito dos resultados do projecto ENLU, nomeadamente na investigação conduzida por Chambers (2003), chama-se a atenção para a importância da existência de indivíduos nos órgãos de poder máximo das instituições que se preocupem com as questões relacionadas com a diversidade linguístico-cultural e que reconheçam a importância da implementação de políticas linguísticas nas IES. Caberá a estes indivíduos utilizarem argumentos claros e coerentes para convencer a comunidade académica acerca da importância do investimento no desenvolvimento de determinada política linguística, potenciando um processo reflexivo acerca do assunto. Desta forma, “a key factor is awareness raising among university management, deans of faculty and lecturing staff” (Sárdi, 2005a: s/p). A autora chama ainda a atenção para o papel que os estudantes podem desempenhar neste processo de consciencialização uma vez que, de acordo com os resultados do projecto acima referido, “they are sometimes more immediately aware of the importance of languages than university and faculty management” (*ibidem*). Esta asserção coloca em evidência o “role of individuals and collectivities in the processes of language use, attitudes, and ultimately policies” (Ricento, 2000: 208). Daí que Chambers (2003) sublinhe a importância do desenvolvimento de uma política linguística transversal que conte com a colaboração de órgãos de governo, líderes departamentais, especialistas em línguas, responsáveis por programas de mobilidade discente e docente e estudantes. Assim, ainda que a responsabilidade pelo desenvolvimento e implementação de uma política linguística “should ultimately rest with the institutions’ leaders”, é obrigação destes líderes “to bring about co-operation of all people working in the area of languages and to involve representatives of all other subject areas and of service units” (Mackiewicz, 2003: 98).

Importante será, depois ou logo numa fase inicial, *conhecer exemplos de práticas em outras IES* que tenham implementado políticas linguísticas plurilingues:

“improved communication among HEIs in the field of HELP development (...) that

can provide insights at the strategic level of HELP development, institutions learning from one another's experience in terms of the formulation of a language policy and with respect to the setting up the relevant enabling conditions for the effective realisation of such a policy. At a subsequent stage, cooperation between institutions can lead to the creation of joint initiatives in the language field" (European Language Council, 2005: 13).

No que concerne à cooperação inter-institucional no campo das línguas, no âmbito do TNP2 apontam-se alguns exemplos de boas-práticas, tais como a colaboração de várias instituições através de plataformas *on-line* em projectos de línguas, a criação de infra-estruturas, tais como centros de línguas equipados com material informático e a criação de *websites* interactivos em diferentes línguas.

Uma quarta linha de acção relacionar-se-á com a *implementação de uma dimensão estratégica institucional que relacione a questão das línguas com os objectivos, missões e identidade da instituição*. Qualquer IES europeia se preocupa, actualmente, em contribuir para a construção de um EEES e em internacionalizar-se e, desta forma, torna-se importante que cada instituição inclua na sua estratégia uma preocupação com as línguas e a educação linguística de toda a comunidade académica. Assim, no âmbito do projecto ENLU, nomeadamente nos trabalhos de Bruen (2004) e Tudor (2004a), chama-se a atenção para a importância da integração nas missões e estratégias institucionais de questões que relacionem a política linguística da universidade com o seu desenvolvimento. Como exemplo de boas-práticas neste sentido, referenciam-se algumas universidades da Bulgária (Plovdiv University, Technical University Plovdiv, University of Food Technologies e a Agricultural University) que apresentam planos estratégicos onde se relaciona a integração do país na UE com questões linguístico-culturais (cf. Tudor, 2004a). Na implementação desta dimensão estratégica, a instituição deverá, também, incluir decisões quanto à oferta possível e/ou necessária de LE tendo em conta, por exemplo, a empregabilidade dos seus estudantes. É neste sentido que vão as recomendações do TNP3¹¹⁴ em relação à forma como os currículos linguísticos das universidades se podem adaptar às necessidades e exigências dos mercados, enfatizando-se a necessidade de construção de novas pontes entre o mundo empresarial e o ensino superior.

¹¹⁴ Documento TNP3 – *Necessidades linguísticas e interculturais actuais e futuras no mercado de trabalho europeu e internacional*. Documento policopiado, distribuído na Conferência "Multilingual Europe – a Challenge for Higher Education in Southern Europe", que teve lugar na Universidade do Minho, de 18 a 19 de Junho de 2007.

A implementação de uma política linguística requer “a firm financial commitment on the part of the university, as it implies additional expenditure on teaching resources and equipment compared to existing language provision”¹¹⁵. Este é um aspecto também sublinhado pelos projectos ENLU e TNP1 que, para além do investimento financeiro, enfatizam a necessidade de um investimento humano:

“il faut doter l'enseignement supérieur des ressources humaines et financières nécessaires pour assurer un enseignement compétent d'une variété de langues (autochtones, des voisins, de l'immigration et autres langues étrangères) avec une continuité suffisante”¹¹⁶.

Numa fase seguinte, torna-se crucial que a instituição crie *condições, estruturas e dispositivos que permitam o desenvolvimento de determinada política* entre os quais se destacam, por exemplo, a configuração de órgãos de decisão a nível central ou departamental, a estruturação de órgãos de planificação pedagógica e a construção de estruturas de apoio à formação contínua dos professores de línguas da instituição. Como sublinham Tudor & Mackiewicz, “The specific form of such structures may take is likely to vary from one institution to another” (2009: 43). Os resultados do projecto ENLU mostram que algumas IES analisadas optaram por constituir aquilo a que chamaram de *Languages Commission* que tiveram também como função monitorizar a implementação das políticas linguísticas adoptadas. A Université Libre de Bruxelas, por exemplo, constituiu um *Interfaculty Languages Committe* composto pelos directores de cada faculdade, por elementos da reitoria e por professores de línguas “as a forum for discussing the content and organisation of its language policy” (Tudor, 2004a: 9).

Os resultados dos projectos TNP1, ENLU, MOLAN e LANQUA enfatizam ainda, como linha estratégica a *análise de questões de planificação e coordenação pedagógica* que se relaciona com a forma como o ensino-aprendizagem de línguas é organizado na instituição. Assim, sublinha-se a importância da criação de estruturas que analisem, por exemplo: o *continuum* de aprendizagem de LE entre o ensino secundário e o ensino superior; a integração da aprendizagem de línguas nos currículos académicos dos alunos, seja qual for a sua área de especialização; a utilização de diferentes estratégias e formatos

¹¹⁵ “Motivating language learners through language policy”, *Handbook on good practice that serves to motivate language learners*, (pp. 13-16). In <http://www.molan-network.org> (consultado a 28 de Março de 2011).

¹¹⁶ *Thematic network project in the area of languages. Sub-project 1: Multilingualism and the less widely used and less taught languages*. In <http://web.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP1genres.doc> (consultado a 27 de Junho de 2007).

no processo de ensino-aprendizagem de línguas; a promoção da aprendizagem de línguas pelo pessoal docente e administrativo; a necessidade de desenvolvimento de competências nos sujeitos provenientes de outros países, na língua ou línguas do país de acolhimento; o desenvolvimento de uma competência intercultural, etc. Como exemplo de boas-práticas, apresenta-se a Universidade de Umea (Suécia) onde, em 2002, se criou um *Language Centre* responsável pelas questões acima.

Esta última linha estratégica implica a tomada de uma outra: o investimento na formação dos professores de línguas da instituição em termos de competências pedagógicas e de competências em tecnologias da comunicação. Essas competências incluirão, por exemplo, a definição de objetivos de aprendizagem e competências a desenvolver pelos sujeitos, a planificação do currículo, a utilização do QECRL, a utilização de TIC aplicadas ao ensino de línguas, o desenvolvimento de competências de aprendizagem autónoma nos estudantes. Como sublinha Tudor, “Catering for ongoing teacher training is thus a basic enabling condition for the effective realisation of a HELP (higher education language policy)” (2004a: 11), sobretudo se considerarmos que, tradicionalmente e de um modo geral, não existe uma formação específica para professores de LE no ensino superior. Este é, também, um aspecto enfatizado pelo projecto TNP2 que considera crucial que as IES “acceptent les responsabilités au niveau de la formation des enseignants de langues”¹¹⁷. No âmbito do projecto ENLU, apresenta-se, como exemplo de boas-práticas, a Suíça, onde todos os professores de línguas em Centros de Línguas universitários têm uma obrigação contratual de participar regularmente em programas de desenvolvimento profissional. No âmbito do projecto LANQUA, dá-se o exemplo da Sabanci University, na Turquia, onde se desenvolveu um programa de formação para professores de línguas da instituição e também para professores de outras instituições universitárias do país (Eken, 2010).

Por fim, sublinha-se a importância do delineamento de *critérios de monitorização e avaliação da política linguística implementada* em cada instituição, nomeadamente no âmbito dos projectos ENLU e LANQUA. Tudor & Mackiewicz (2009) falam em *indicadores de sucesso* e em *factores de sucesso*. A identificação dos primeiros permitirá não só avaliar regularmente a forma como a política linguística levada a cabo está a

¹¹⁷ *Thematic network project in the area of languages. Sub-project 1: Multilingualism and the less widely used and less taught languages.* In <http://web.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP1genres.doc> (consultado a 27 de Junho de 2007).

alcançar os objectivos propostos, como também permitirá identificar desafios e problemas que requerem novas respostas. Alguns *indicadores de sucesso* poderão ser, por exemplo:

“A larger number of students following obligatory language courses; objectively verifiable gains in language competence; greater uptake of optional courses or other language learning opportunities, the learning of a wider range of languages, more open or positive attitudes to language learning” (Tudor & Mackiewicz; 2009: 49).

Simultaneamente ao reconhecimento destes *indicadores de sucesso*, importa identificar os *factores* que contribuíram para ele. Tal como sublinham os autores acima, “identification of success factors can provide insights into the uptake of the language policy among students and other institutional actors” (*ibidem*). Assim, essa identificação concorrerá para uma análise da política linguística implementada de forma a provocar reflexão sobre ela e sobre eventuais melhorias. Alguns *factores de sucesso* apontados pelos autores citados são, por exemplo, a atribuição de créditos à aprendizagem de línguas, a obrigatoriedade da aprendizagem de línguas, um apoio institucional forte às medidas de política linguística, a criação de um ambiente institucional internacional, etc.

As linhas estratégicas delineadas acima permitem-nos conhecer algumas questões que devem ser colocadas no âmbito do desenvolvimento e implementação de uma política linguística em IES.

2.5.3. Medidas de política linguística

Com base nas conclusões de vários estudos de caso, levados a cabo no âmbito dos projectos ENLU, MOLAN e LANQUA, identificámos diversas medidas de política linguística, mais recorrentemente tomadas por IES, que agrupámos em duas ordens: pedagógica e institucional.

Relativamente às medidas de ordem pedagógica, as investigações levadas a cabo no âmbito dos projectos acima enfatizam:

- a obrigatoriedade da aprendizagem de línguas no 1.º Ciclo do ensino universitário (com a possibilidade de fixação de objectivos nos termos do QECRL) (Sárdi, 2005b; Tudor, 2006b; Tudor & Mackiewicz, 2009; Ortiz, s/d);

- o ensino de determinadas disciplinas e cursos inteiros em LE (por exemplo, programas doutorais, mestrados internacionais...) (European Language Council, 2005; Sárdi, 2005b; Tudor, 2006b; Tudor & Mackiewicz, 2009; Gajo & Liharevschi, 2010);
- a inclusão de bibliografia em LE nas leituras obrigatórias dos alunos (Tudor, 2006b; Tudor & Mackiewicz, 2009);
- o estabelecimento de requisitos linguísticos para admissão em determinados cursos (Tudor, 2006b);
- a promoção de oportunidades para que pessoal docente e administrativo possa aprender LE (Tudor, 2006b);
- a inclusão de disciplinas de línguas (com atribuição de ECTS) nos currículos de cursos de mestrado e doutoramento (como obrigatórias ou como opções) (European Language Council, 2005; Tudor, 2006a; Tudor & Mackiewicz, 2009);
- a utilização do *Portfolio Europeu das Línguas* como forma de promover a autonomia dos aprendentes (Bruen, 2004; Tudor & Mackiewicz, 2009; Corda & Puke, 2010);
- a acreditação especial para as disciplinas de línguas (por exemplo, o suplemento ao diploma ou certificados de competência linguística) (Bruen, 2004; Urbanikowa, s/d; Toudic, s/d);
- a criação de infra-estruturas de aprendizagem de línguas (European Language Council, 2005);
- a realização de projectos/trabalhos entre alunos de diferentes países e com diferentes LM (European Language Council, 2005);
- a oferta de cursos livres em diversas LE a toda a comunidade académica e não-académica (Sárdi, 2005b; Moreira, s/d).

Quanto às medidas de ordem institucional, normalmente relacionadas com as políticas institucionais de internacionalização, sobressaem as seguintes:

- a participação da instituição em “joint degrees” internacionais (mestrados e doutoramentos) (Tudor, 2006b);
- a participação em programas de mobilidade discente e docente (Bruen, 2004; Urbanikowa, s/d);
- a participação em redes universitárias internacionais e em redes internacionais de investigação (Vidal, s/d).

2.5.4. Obstáculos ao desenvolvimento e implementação

São essencialmente os resultados do projecto ENLU que revelam que o desenvolvimento e implementação de uma política linguística nas IES pode encontrar obstáculos, dificuldades, resistências de diversa ordem. A análise dos estudos levados a cabo no âmbito desse projecto levou-nos a proceder a um agrupamento dos obstáculos em diferentes ordens: institucional, pedagógica e atitudinal.

No que concerne aos obstáculos de ordem institucional, e com bases nos resultados das investigações de Chambers (2003), do European Language Council (2005) e de Tudor (2006b) sobressaem os seguintes:

- a inexistência de uma política de internacionalização explícita por parte das instituições (por exemplo, a falta de políticas e procedimentos claros para captação de alunos estrangeiros...);
- a inexistência de estruturas para o ensino-aprendizagem de línguas, tais como centros ou laboratórios de línguas;
- a inexistência de estruturas responsáveis pelo desenvolvimento de uma política linguística ou de estruturas de decisão que promovam a reflexão e acção sobre formas de integrar a aprendizagem de línguas nos currículos académicos;
- a ausência de indivíduos nos órgãos de poder máximo das instituições que se preocupem com as questões relacionadas com a diversidade linguístico-cultural e a importância do desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais;
- a existência de relações compartimentadas entre faculdades/departamentos e entre estes e órgãos de poder, o que faz com que as decisões não sejam participadas e tomadas em conjunto;
- a carência de investimento financeiro e humano.

Relativamente aos obstáculos de ordem pedagógica, Chambers (2003) e Tudor (2004a) referem-se à dificuldade de integração de disciplinas de línguas em currículos académicos já totalmente preenchidos e à falta de competências linguístico-culturais por parte de docentes e discentes.

Os obstáculos de ordem pedagógica relacionam-se intimamente com obstáculos de ordem atitudinal, que adquirem uma grande importância (cf. Chambers, 2003; Tudor, 2004a). Assim, as representações e atitudes dos diferentes actores institucionais (órgãos de

gestão, docentes, discentes), relativamente às línguas e aos papéis que elas desempenham na vida dos sujeitos e das instituições, podem surgir enquanto resistências ao desenvolvimento de uma política linguística de teor plurilingue. A acrescentar a isto, surge uma certa falta de compreensão/consciencialização do que é uma política linguística, para que serve, como pode ser planificada e implementada.

Para além dos obstáculos acima descritos, Kelly (2003) chama a atenção para dois riscos que devem ser levados em linha de conta quando as IES se envolvem no desenvolvimento e implementação de uma política linguística. O primeiro relaciona-se com a existência de disparidades entre as aspirações teóricas e os resultados práticos na implementação de uma dada política. Por exemplo, o paradoxo que existe entre a importância que a comunicação universal adquire actualmente e a crise que existe no ensino de línguas (cf. Moreira, 2007). O segundo perigo relaciona-se com a natureza conferida às línguas no ensino superior. Ou seja, o autor considera que as políticas linguísticas no ensino superior tendem a sobrevalorizar a função pragmática conferida à aprendizagem de línguas, em detrimento das suas funções cognitiva e social.

2.5.5. Desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas – alguns casos

A investigação conduzida no âmbito do projecto ENLU, particularmente na *Task Force 1*, forneceu informação importante relativa a práticas de promoção de políticas linguísticas levadas a cabo por algumas IES, sobretudo no que diz respeito à criação de oportunidades para a aprendizagem de LE. Por exemplo, em 2005, o *European Language Council* publicou os resultados de uma investigação que fornecia um panorama das acções e tendências relativas à implementação de políticas linguísticas em algumas IES europeias. Apesar de o número de instituições inquiridas não ser representativo (n.º32 de 23 países diferentes), considera-se que os resultados fornecem alguma informação relevante sobre o que está a ser feito neste campo. O inquérito por questionário, ao qual responderam responsáveis pelo ensino-aprendizagem de línguas nas universidades, pretendia, essencialmente, auscultar as instituições quanto ao desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas que visassem a promoção da aprendizagem de línguas. Dez instituições afirmaram possuir uma política linguística bem delineada, apesar de poucas

possuírem documentos oficialmente reconhecidos, e doze afirmaram estar a desenvolver uma. Quando questionadas relativamente a medidas práticas levadas a cabo para implementar uma política no campo das línguas, concluiu-se que algumas instituições adoptam estratégias de *top-down* e outras de *bottom-up*. No caso das primeiras, “the management of a HEI may decide to take strategic action in the field of languages and then set in motion initiatives for the development and implementation of policy” e no caso das segundas “initiatives may be taken by other institutional actors to promote language learning in one way or another” (European Language Council, 2005: 7).

Um ano mais tarde, o projecto ENLU lança resultados mais abrangentes onde se conclui que, no âmbito das cerca de 450 instituições abrangidas pelo estudo, se desenham quatro cenários diferenciados de política linguística no que diz respeito ao ensino-aprendizagem (Tudor, 2006b):

- *Política linguística explícita*: quando as instituições decidiram explicitamente promover a aprendizagem de línguas e generalizar as oportunidades de aprendizagem a grande parte dos seus estudantes e ao pessoal administrativo. Algumas instituições prepararam documentos institucionais onde delinearam os factores de emergência e as linhas estratégicas de orientação para desenvolvimento e implementação das suas políticas linguísticas.

- *Política linguística implícita*: quando, apesar de não haver nenhuma política linguística definida, a aprendizagem de línguas parece ser considerada importante pelos diferentes actores institucionais. Este tipo de cenário é mais frequente em IES cujos países apresentam uma tradição sustentada de educação linguística.

- *Política linguística parcial*: quando em algumas instituições existe uma política linguística de incentivo à aprendizagem de línguas apenas ao nível de algumas faculdades/departamentos que as constituem. Nestes casos, as instituições não apresentam pensamento sobre questões linguísticas e sua importância.

- *Ausência de política linguística*: quando as instituições não apresentam qualquer tipo de política linguística e aí a aprendizagem de línguas surge apenas como opção nos currículos académicos dos cursos oferecidos. Neste âmbito, e como sublinha Bruen, “In the absence of institutional language policies, decisions on languages to be offered may not take into account the needs of the students concerned or of society in general” (2004: 6).

As diferenças entre estes quatro cenários devem-se, principalmente, a variáveis nacionais e a variáveis institucionais de que falámos, anteriormente, no ponto 2.5.1. O projecto conclui, então, que o desenvolvimento de políticas linguísticas no ensino superior na Europa varia de país para país e de instituição para instituição. Apesar destas diferenças, e de muitas instituições não terem tomado qualquer tipo de acção neste campo, conclui-se que se pode falar da emergência “of the concept of HE language policy, a concept which would hardly have existed even a few years ago” (Tudor, 2006b: 4).

Esta asserção é reforçada quando, em 2008, o mesmo autor constata que

“A growing number of HE institutions have adopted policies designed to promote language learning. It is thus possible to speak of the emergence of the concept of HE language policy, namely the strategic decisions of HEIs to equip their students, researchers and both academic and administrative staff with communicative skills in one or more foreign languages” (Tudor, 2008: 51).

Tendo em conta esta afirmação, considerámos importante conhecer, mais detalhadamente, a forma como algumas IES têm vindo a desenvolver as suas políticas linguísticas. Interessa-nos aceder a diferentes configurações de desenvolvimento e implementação, nomeadamente no que concerne às linhas estratégicas de orientação, obviamente influenciadas por factores de diversa ordem (pragmática, humanista...), em relação com as variáveis nacionais e institucionais de que falámos e, também, com variáveis sócio-linguísticas e políticas específicas dos contextos particulares em que as instituições se inserem (cf. Purser, 2000). Assim, seguidamente descreveremos, de forma obrigatoriamente resumida, as políticas linguísticas desenvolvidas e implementadas por diferentes IES europeias, de diferentes países, por considerarmos que o acesso a práticas diferenciadas neste âmbito se torna crucial. Depois dessa descrição, e no âmbito da síntese final deste capítulo, procederemos a uma discussão crítica dessas políticas linguísticas, confrontando-as com a realidade portuguesa.

A selecção a que procedemos prende-se com os diferenciados contextos (sociais, históricos, políticos...) em que essas IES se encontram e que influenciam as configurações de política linguística que apresentam. Antes de procedermos à descrição das suas políticas linguísticas, apresentamos um quadro-sistematizador com a sua identificação, país em que inserem e algumas variáveis que lhes são inerentes.

Quadro 5. Exemplos de IES na Europa com políticas linguísticas explícitas

IES	País	Variáveis nacionais, institucionais, sócio-linguísticas e políticas
Copenhagen Business School	Dinamarca	- importância conferida à internacionalização da formação e da investigação; - uma das IES da Dinamarca que mais recebe e envia alunos participantes em programas de mobilidade.
Universitat Pompeu Fabra	Catalunha	- catalão e castelhano, ambas com estatuto de língua oficial na Catalunha; - importância conferida à internacionalização da formação e da investigação.
Libera Università di Bolzano	Itália	- localização geográfica – Tirol do Sul (Norte de Itália), província autónoma com falantes de alemão, italiano e ladino.
Université de Fribourg	Suíça	- inserção num Cantão bilingue (alemão e francês).
Université du Luxembourg	Luxemburgo	- inserção num país com três línguas oficiais - luxemburguês, francês e alemão - e onde coexistem comunidades de imigrantes com relevante peso (italianos e portugueses).

Copenhagen Business School – *“Implementation of an appropriate language policy is central to CBS’s internationalisation.”*¹¹⁸

A Copenhagen Business School (CBS), na Dinamarca, adoptou uma política linguística explícita desde 2006, “as a consequence of CBS’ strong position in the area of internationalisation”¹¹⁹. Assim, pela informação a que tivemos acesso no *site* da instituição, o desenvolvimento e implementação de uma política linguística encerra objectivos, essencialmente, relacionados com a vontade de internacionalizar a formação e a investigação. Aliás, este aspecto é reforçado no mesmo *site* onde se tem acesso ao documento de política linguística da instituição, caracterizado da seguinte forma:

“The Language Policy addresses a wide range of challenges connected to CBS' being a university with continuous ambitions to expand its international activities. Both the use of language among students, teachers and administrative staff are considered in the Language Policy.”

¹¹⁸ In <http://www.cbs.dk/en/About-CBS-Campus/Quality/Language-policy> (consultado a 10 de Setembro de 2008).

¹¹⁹ In <http://www.cbs.dk/en/About-CBS-Campus/Quality/Language-policy> (consultado a 10 de Setembro de 2008).

Este carácter pragmático da política linguística para a internacionalização é evidente no documento *CBS Language Policy*¹²⁰, imediatamente na sua introdução: “The CBS language policy presented here should be seen as an essential and integral part of CBS’s overall strategy and the specific strategy in the area of internationalisation” (p. 2). Enfatiza-se a necessidade de consolidar uma orientação institucional internacional que se justifica pelo facto de se considerar a CBS uma das universidades mais importantes na Dinamarca no que concerne à mobilidade de estudantes.

Neste âmbito, o dinamarquês e o inglês são consideradas línguas paralelas em todas as actividades institucionais adquirindo, assim, um estatuto de línguas de trabalho. São oferecidos cursos completos em inglês mas também em dinamarquês, sendo que a escolha da língua é baseada “on the professional orientation in question, pedagogical considerations and the intended market for graduates” (p. 3). A instituição considera que se torna igualmente importante adoptar uma outra língua (que não identifica) para além dessas duas, no âmbito da formação. Apesar da centralidade que o inglês parece adquirir, refere-se no *site* que a instituição “will continue to foster the Danish language as a full-scale language of teaching and research” (p.2).

Os principais objectivos que a estratégia de política linguística apresenta centram-se: i) na formação dos estudantes para o mercado nacional e internacional de trabalho para a qual concorre, obrigatoriamente, o desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais; ii) na qualidade da educação linguística de todos os estudantes; iii) na criação de um ambiente internacional “em casa” pelo recebimento de discentes e docentes estrangeiros; iv) no desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais não só dos estudantes mas também de docentes, investigadores e pessoal administrativo; v) no desenvolvimento de competências em dinamarquês por parte de discentes, docentes e investigadores estrangeiros; vi) na consciencialização de toda a comunidade académica relativamente à importância do desenvolvimento de competências linguísticas e interculturais em diferentes línguas. Estes objectivos são relacionados com diferentes documentos da Comissão Europeia (QECRL, PEL, *Plano de Acção 2004-2006*, *Europass Language Passport*), onde a diversidade linguístico-cultural na Europa é valorizada, e situados no âmbito do Processo de Bolonha, que enfatizou a necessidade de internacionalização das IES.

¹²⁰ In <http://www.cbs.dk/en/About-CBS-Campus/Quality/Language-policy> (consultado a 10 de Setembro de 2008).

Este documento de política linguística da CBS não se reporta apenas à formação, mas também à investigação (“Languages for research”) à administração, aos serviços documentais e à comunicação externa (“Language policy issues in CBS’s administration, library and external communication”). De facto, fica claro no documento que esta política linguística “needs to be addressed explicitly and professionally in all CBS activities” (p. 3). Deste modo, no que concerne à investigação, o documento sublinha a importância da língua inglesa na publicação científica e de medidas “to ensure that the English texts of CBS scholars can be checked for the accuracy of language before they are submitted for publication” (p. 6). Apesar da importância conferida ao inglês “como língua da ciência”, enfatiza-se no documento que a língua dinamarquesa deve ser também considerada uma língua de publicação com predominância em algumas áreas do conhecimento.

Relativamente à administração, aos serviços documentais e à comunicação externa, sublinha-se a importância de excelentes competências em dinamarquês e inglês na medida em que estes serviços contribuem significativamente para a imagem da instituição. Assim, considera-se que todos os funcionários administrativos devem possuir excelentes competências linguísticas em ambos os idiomas, condição necessária para contratação, sendo que a instituição oferece formação nesse sentido.

Na parte final do documento, traçam-se algumas linhas estratégicas para implementação desta política, das quais sobressaem, por exemplo: a criação de um *Language Policy Committee* constituído por representantes dos docentes, dos estudantes e dos funcionários “to oversee and assist implementation of the policy recommendations” (p. 7); o desenvolvimento de estratégias que proporcionem uma maior consciencialização da comunidade académica relativamente às línguas; a clarificação do papel do *Language Centre* da instituição nesta política.

Relativamente a medidas concretas, o documento propõe medidas específicas para estudantes, professores, investigadores e funcionários. Para estudantes, sugerem-se as seguintes:

“All new students in those CBS degree programmes which are taught in English should be offered a diagnostic test of written and oral English early in their life at CBS; All students writing major assignments must be offered the opportunity to have their written academic language assessed at intervals in connection with their written assignments; A CBS Writing Development Center should be established where those students who have problems with their written English or Danish may get advice on how to improve; Autonomous learning materials should be developed through the provision of courses and various types of ICT-based learning facilities to support

students in acquiring or maintaining on their own initiative additional language skills in a second or third language; An English language preparatory module is established as part of CBS's International Summer University Programme; The Europass/European Language Portfolio should be introduced as a tool for all students to document their language competences" (p. 8).

Para os professores, e na medida em que se espera que sejam capazes de leccionar em língua inglesa, sugere-se que a instituição proceda a uma avaliação das suas competências linguísticas para que, *a posteriori*, ofereça formação obrigatória a todos aqueles cuja avaliação inicial seja negativa. No que concerne aos investigadores, o documento enfatiza a necessidade de financiar mais fortemente o *Language Centre* de modo a que este possa responder à revisão de artigos escritos em inglês. Para além disso, sublinha-se a importância de oferecer aos investigadores cursos de inglês académico para publicação. Finalmente, relativamente aos funcionários, salienta-se a necessidade de desenvolvimento de competências linguísticas através de formação facultada pela instituição.

Universitat Pompeu Fabra – “*Sin dejar, pues, de utilizar y de potenciar la lengua catalana, en su condición de lengua propia y oficial de la Universidad... la UPF se propone al mismo tiempo consolidar o abrir nuevos espacios docentes a otras lenguas, muy especialmente el inglés, como lengua de comunicación internacional y de difusión académica y científica.*”¹²¹

Em 2007, a Universitat Pompeu Fabra, na Catalunha, lançou o *Plan de acción por el multilingüismo en la Universidad Pompeu Fabra* (PAM)¹²², um documento de política linguística detalhado que apresenta como principal factor de emergência a contribuição institucional para a criação de um EEES, reforçada pelo Processo de Bolonha. Neste âmbito, o governo catalão emanou um conjunto de recomendações para as IES no sentido de estas motivarem o desenvolvimento de competências em língua inglesa por parte dos estudantes, enfatizando, ao mesmo tempo, uma crucial promoção da utilização da língua catalã no ensino superior. A Universitat Pompeu Fabra respondeu a este repto com a elaboração do PAM, plano de acção com duração de 2007 a 2013, que surge com uma tripla função:

“En primer lugar, consolidar el espacio que la lengua catalana debe tener como lengua

¹²¹ In <http://www.upf.edu/llengues/es/pam/pam.html> (consultado a 12 de Novembro de 2010).

¹²² In <http://www.upf.edu/llengues/es/pam/pam.html> (consultado a 12 de Novembro de 2010).

propia y oficial de la Universidad y, por tanto, como vehículo predominante de las actividades administrativas y académicas - especialmente en el grado - de la Universidad. En segundo lugar, trabajar al mismo tiempo para garantizar la presencia de otras lenguas - en una primera etapa básicamente el castellano, como lengua cooficial en Cataluña, y el inglés, como lengua franca de comunicación internacional - como puente y como vehículo de transmisión de conocimientos y de relación con otras personas y con otras instituciones, con el objetivo de garantizar una adecuada proyección de la Universidad en todos los ámbitos de su actividad. Y, en tercer lugar, potenciar o introducir en la actividad universitaria la utilización selectiva de otras lenguas de nuestro entorno o que ya cuentan con cierta tradición entre nosotros - como el francés, el alemán, el italiano o el portugués” (p. 5).

O documento abarca três níveis de aplicação - institucional, académico e administrativo – e cinco dimensões de desenvolvimento:

“Una primera dimensión es la de la normativización: habrá que generar normas; una segunda es la de la información: habrá que informar sobre todo lo que el Plan implica; una tercera y cuarta dimensiones son las de formar y prestar apoyo, ambas partes centrales y esenciales del Plan: habrá que formar, dar acreditaciones y ofrecer apoyo lingüístico; y, finalmente, habrá que dinamizar, como parte absolutamente necesaria para el éxito y el correcto desarrollo del Plan” (p. 10).

No âmbito de cada uma destas dimensões foram delineadas linhas estratégicas de acção e medidas concretas. Vejamos.

No que concerne à dimensão normativa, o documento reconhece a língua inglesa como língua de trabalho da instituição admitindo, ao mesmo tempo, a necessidade de regular a sua utilização nas actividades académicas, investigativas, de gestão e de relação com o exterior. Aceita-se que o estatuto de língua de trabalho se reflita em algumas actividades em sala de aula (na bibliografia dada aos alunos; em exames; nos programas das disciplinas), em actividades institucionais (publicações da e sobre a instituição para o exterior; processos de selecção e recrutamento de pessoal administrativo, docentes e investigadores) e em actividades administrativas (contacto com estudantes nacionais e estrangeiros). Relacionado com esta utilização da língua inglesa ao nível académico, o documento enfatiza que o princípio de “segurança linguística” é essencial e que “las actividades académicas y los materiales de curso, incluídos los enunciados de los exámenes, deben impartirse y distribuirse durante toda su duración en la lengua que se haya indicado previamente al inicio de éstas, independientemente de cualquier circunstancia” (p. 13). Para que todos possam ver assegurado o seu direito à segurança linguística em qualquer actividade académica, enfatiza-se a importância do conhecimento generalizado relativamente às línguas utilizadas nos diferentes cursos de graduação e pós-

graduação. Para além disto, o PAM sublinha a importância da existência de um protocolo de gestão de multilinguismo em sala de aula onde se encontram os direitos e deveres de docentes e discentes (nacionais e estrangeiros).

Seguidamente, o documento reconhece a importância de ao nível administrativo se proceder a uma planificação linguística que tem a ver

“en primer lugar, con la necesidad de perfilar lingüísticamente los distintos puestos de trabajo del personal de administración y servicios de la Universidad, de tal manera que para poder acceder a determinados puestos de trabajo de la Universidad o para promocionarse sea necesario acreditar un nivel determinado de lengua inglesa, en función de las características y de las necesidades del puesto de trabajo. Por otro lado, la planificación lingüística en el ámbito administrativo también tiene que ver con la programación de un plan de formación en lengua inglesa que permita dar respuesta a las necesidades específicas del personal de administración y servicios en la materia” (p. 23).

Relativamente à dimensão da informação, o PAM prevê o desenvolvimento de diversas acções que concorram para informar adequadamente toda a comunidade académica acerca dos objectivos, linhas de acção e medidas de política linguística aí presentes. Para isso, criou-se, por exemplo, no ano lectivo 2006/2007 o portal *Las lenguas en la UPF* “con el objetivo, precisamente, de convertirse en el punto de referencia obligado en el ámbito de las lenguas en la Universidad, y que se hace y debe hacerse eco, por tanto, de todos los aspectos de esta política” (p. 25). Para além desta medida concreta, refere-se no documento que a Vice-reitoria para a Promoção Linguística implementará diversas acções informativas e de sensibilização em distintos formatos.

Nas dimensões da formação e acreditação, o PAM prevê uma oferta variada em matéria de formação em línguas (essencialmente em catalão, espanhol e inglês), o que implica a oferta de diferentes recursos a toda a comunidade académica que permitam o desenvolvimento de competências linguístico-culturais de teor plurilingue. Neste âmbito, toda a comunidade terá direito a certificados de conhecimento linguístico. Para além disto, o documento prevê ainda a oferta variada e sustentada em matéria de acreditação de conhecimento linguísticos.

Na dimensão do apoio linguístico, a instituição propõe oferecer, através do Gabinete Linguístico, “un servicio de apoyo lingüístico para las comunicaciones de ámbito institucional, con el doble objetivo de velar técnicamente por unos usos lingüísticos homogéneos y de calidad en el conjunto de la Universidad y de contribuir técnicamente a la consecución de los objetivos de multilingüización de la Universidad” (p. 29).

Finalmente, no âmbito da dimensão de dinamização, o PAM reconhece a importância de uma acção institucional concreta que concorra para tornar coesa e sustentada a implementação desta política linguística e, ao mesmo tempo, concorra para dar a conhecer além-fronteiras a realidade linguístico-cultural da Catalunha.

Libera Università di Bolzano – “*Taking the region’s historical context into consideration, the Free University of Bozen/Bolzano aims to provide a multilingual, international education.*”¹²³

Ao acedermos ao *site* trilingue da Libera Università di Bolzano, na Itália, temos imediatamente acesso a uma auto-caracterização - “Trilingue e Internazionale” – completada com seguinte afirmação: “La forza del nostro Ateneo sta nel multilinguismo: le lezioni si tengono in lingua tedesca, italiana e inglese”¹²⁴. Esta asserção é reforçada no *Mission Statement of the Free University of Bozen/Bolzano*¹²⁵, onde se pode relacionar o seu multilinguismo com o contexto histórico-social da região em que se insere:

“Taking the region’s historical context into consideration, the Free University of Bozen/Bolzano aims to provide a multilingual, international education. The University actively promotes contact between the cultures and languages of the area; Italian, German and Ladin, as well as encouraging intercultural dialogue at every level.”

A universidade situa-se em Tirol do Sul (norte da Itália), uma província autónoma com cerca de 69% de falantes de alemão, 27% de italiano e 4% de ladino (cf. Veronesi, 2005). Esta especificidade contextual surgiu como justificação inicial para o multilinguismo desde a fundação da instituição em 1997, ao que se juntou uma justificação de ordem mais pragmática, relacionada com questões de internacionalização. Daí que no *Mission Statement* se enfatize a utilização da língua inglesa:

“Although particular emphasis is placed on the languages used in the region, the University is also committed to endorsing English, the lingua franca of the international scientific community.”

¹²³ In <http://www.unibz.it/it/organisation/organisation/default.html> (consultado a 08 de Abril de 2010).

¹²⁴ In <http://www.unibz.it/it/organisation/organisation/default.html> (consultado a 08 de Abril de 2010).

¹²⁵ In http://www.unibz.it/it/public/press/Documents/leitbild_profilo_mission.pdf (consultado a 08 de Abril de 2010).

O documento de política linguística institucional *Plurilinguismo e certificazioni linguistiche – Linee Guida*¹²⁶, emanado pelo Conselho da Universidade em Outubro de 2010, enfatiza este carácter plurilingue ao nível da formação. Assim, tendo em conta que as línguas de instrução são o alemão, italiano e inglês nas cinco faculdades da instituição, o documento sublinha que os alunos de 1.º Ciclo devem dominar pelos menos duas dessas línguas e aprender obrigatoriamente a terceira durante o primeiro ano de formação. Para os alunos do 2.º Ciclo, competência linguística nas três línguas (nível C1 do QECRL) é obrigatória e é condição necessária para admissão nos cursos. A avaliação do nível de competências dos alunos é realizada no Centro de Línguas da instituição que também oferece cursos de diversas línguas à comunidade académica. Para além de enunciar estas medidas, o documento sublinha que todos os programas de graduação devem fornecer instrução em três línguas (com a adição de ladino na Faculdade de Educação).

Este documento teve por base algumas das conclusões a que chegou um grupo de trabalho institucional denominado “Language Group”, estabelecido em 2004, constituído por membros de todas as faculdades, do Centro de Línguas e por representantes dos estudantes. Este grupo tinha como funções analisar o multilinguismo institucional no âmbito da formação e, após essa análise, desenvolver e implementar medidas capazes de solucionar os problemas identificados e concorrer para o reforço de boas-práticas. Um resultado interessante a que chegou este grupo de trabalho, através de entrevistas a estudantes, professores e órgãos de gestão e administração, relaciona-se com a necessidade de promover o multilinguismo não apenas na vida académica dos estudantes mas também fora dela. Com efeito, concluiu-se ser necessário promover uma aprendizagem autónoma de línguas e desenvolver capacidades de socialização e comunicação fora da sala de aula. Este resultado conduziu à concretização de medidas concretas como, por exemplo, ao reforço de actividades e programas sociais a integrar os cursos linguísticos de Verão oferecidos pelo Centro de Línguas.

De notar que a formação do grupo de trabalho acima e a redacção do documento *Plurilinguismo e certificazioni linguistiche – Linee Guida* são estratégias de política linguística de teor *top-down* que têm sido complementadas com outras estratégias antecedentes de tipo *bottom-up*, como enfatiza Veronesi ao referir-se, por exemplo, à Escola de Economia e Gestão, a primeira a introduzir “changes to its admission policy and

¹²⁶ Documento recebido por e-mail, facultado pela *Division Manager do Language Centre* (Christoph Nickenig) a 08 de Abril de 2011.

to language support, going from obligation to demonstrate the knowledge of at least two languages of instruction prior to enrolment to the current requirement for one language only” (2005: 3).

Os objectivos do *Language Group*, e o conteúdo do breve documento de política linguística que analisámos, referem-se à questão do multilinguismo apenas no âmbito da formação, o que nos deixa sem informação relativamente à forma como é percepcionado em outros sectores da universidade. Tendo sido fundada como instituição trilingue logo à partida, parece não ter sentido a necessidade de explicitar num documento de política linguística aquilo que está imediatamente presente no *Statuto della Libera Università di Bolzano*¹²⁷, redigido em alemão e italiano, onde na apresentação da instituição se assume imediatamente o seu carácter plurilingue:

“La Libera Università di Bolzano, in tedesco “Freie Universität Bozen”, in ladino “Università Lìedia de Bulsan”, in inglese “Free University of Bozen – Bolzano”, di seguito denominata “Università”, ha sede principale a Bolzano e sedi distaccate a Bressanone e a Brunico.”

Assim, neste documento fica claro que se trata de uma “istituzione plurilingue” e que, por isso, dos órgãos de governo e administração da instituição, nomeadamente do Conselho da Universidade, deverão fazer parte indivíduos dos dois grupos linguísticos da região (Artigo 5.º) que deverão dominar as duas línguas:

“I lavori del Consiglio dell’Università si svolgono in italiano o tedesco, per cui è opportuno che i suoi membri abbiano la padronanza di una delle due lingue e la conoscenza almeno passiva dell’altra” (Artigo 6.º).

Também no *Mission Statement* se sublinha que a instituição “identifies operative multilingualism as a key element in research, teaching and administration.” Ao navegarmos no *site* da instituição apercebemo-nos desta característica multilingue nos diferentes sectores institucionais, essencialmente em cada um dos *sites* das cinco faculdades. Por exemplo, na página de entrada do *site* da Escola de Economia e Gestão refere-se que “The focus is on multilingualism and multiculturalism which are provided by the international provenance of both our students and our teaching and research staff”¹²⁸ e

¹²⁷ In http://www.unibz.it/en/organisation/organisation/bodies/Documents/st2006-02-20_aus%20Intranet.pdf (consultado a 08 de Abril de 2010).

¹²⁸ In <http://www.unibz.it/en/economics/welcome/default.html> (consultado a 08 de Abril de 2010).

no *site* da Faculdade de Educação reforça-se que “The faculty is characterised by its multilingualism at all levels”¹²⁹.

Université de Fribourg – “*Le bilinguisme: tradition et atout.*”¹³⁰

A Universidade de Fribourg, na Suíça, caracteriza-se por ser uma IES bilingue desde a sua fundação em 1889, sendo considerada por muitos a “model bilingual university” (Langner & Imbach, 2000: 462). Como sublinha Purser, “The histories of many bilingual universities indicate that, in general, their origins are political” (2001: 453). Este parece ser o caso da Universidade de Fribourg, na medida em que a sua natureza bilingue é uma componente essencial nas estruturas políticas do Cantão bilingue (alemão e francês) em que se insere. De facto, de acordo com a *Loi sur l’Université*¹³¹ de 1997, a instituição pretendia funcionar enquanto local de encontro de duas línguas e culturas que nem sempre conviveram pacificamente. Mais recentemente, a instituição tem tentado alcançar um carácter multilingue ao enfatizar a importância da língua inglesa e do desenvolvimento de competências interculturais a nível global:

“L’Université est consciente toutefois de l’intérêt des étudiants pour d’autres langues étrangères, dont l’anglais. Les étudiants auront la possibilité de se familiariser avec une ou plusieurs autres langues en tirant profit des différentes options à disposition: cours en anglais, cours de langues, semestre d’études à l’étranger, etc. L’heure venue, chacun des anciens étudiants de l’Université de Fribourg emportera en même temps que son diplôme de fin d’études les compétences linguistiques et interculturelles qui lui seront propres. Ces «compétences transversales» peuvent être d’une importance stratégique pour leur avenir social et professionnel dans une Europe dont la pluralité linguistique et culturelle est l’un des principaux enjeux.”¹³²

Desta forma, o bilinguismo/plurilinguismo institucional é percebido enquanto “tradition” mas, também, enquanto “atout”.

Ao nível da formação, o conceito de “bilingue” na instituição significou, durante muito tempo, um duplo monolinguismo, ou seja, um “bilinguismo paralelo” (cf. Brohy, 2005), na medida em que a formação era em alemão ou em francês, podendo os alunos optar por um programa monolingué, em qualquer uma das duas línguas, como forma de

¹²⁹ In <http://www.unibz.it/en/education/welcome/default.html> (consultado a 08 de Abril de 2010).

¹³⁰ In <http://www.unifr.ch/home/welcomeF.php> (consultado a 15 de Junho de 2010).

¹³¹ In http://www.unifr.ch/rectorat/reglements/pdf/1_0_1.pdf (consultado a 10 de Abril de 2011).

¹³² In <http://www.unifr.ch/home/welcomeF.php> (consultado a 15 de Junho de 2010).

protecção dos direitos linguísticos individuais. Seguidamente, e de acordo com a autora acima, parece ter surgido na instituição um “bilinguismo complementar”, conceito aplicável, por exemplo, nas situações em que os alunos podem escolher, ao longo da sua formação, disciplinas em francês e em alemão. Só mais tarde surgiu o chamado “bilinguismo integrado”, no âmbito do qual a utilização das duas línguas se torna obrigatória na formação graduada e pós-graduada. Esta mudança surgiu após a criação da Comissão para o Bilinguismo, em 1997, e foi explicitada na *Loi sur l’Université*¹³³ que no Artigo 6.º encoraja esse bilinguismo integrado ao estipular que

“L’Université favorise et développe la compréhension entre les personnes de langues et cultures différentes; elle encourage en particulier les études bilingues en français et en allemand.”

A universidade oferece, desde 1980, a oportunidade de obtenção de diplomas bilingues. A partir de 2004 passa a oferecer o “Diplôme bilingue plus”, permitindo aos estudantes seguir um tipo de formação

“renforcée dans la deuxième langue d’études à des fins de formation et à des fins professionnelles. D’autre part, la formation vise à sensibiliser les étudiants et étudiantes aux questions du multiculturalisme et du plurilinguisme. Les étudiants et étudiantes acquièrent des connaissances pratiques et théoriques sur les relations entre les communautés pluriculturelles, tout en prenant en considération des aspects historiques, culturels et politiques.”¹³⁴

Desta forma, os estudantes que optem por este tipo de formação terão que obter 45 créditos (no âmbito do 1.º e 2.º Ciclos) no módulo “Langue, communication interculturelle et multiculturalité”, que apresenta como principal objectivo “l’approfondissement des compétences de communication linguistiques et interculturelles à travers des lectures, des remaniements écrits et oraux issus de la littérature spécialisée et de projets collaboratifs, en groupe plurilingue”¹³⁵. As línguas utilizadas nas aulas, assim como nos materiais, são o francês, o alemão e o inglês.

Ao nível administrativo, podemos constatar que o bilinguismo também é cultivado. Assim, podemos ler no Artigo 6.º da *Loi sur l’Université* que “Les langues d’enseignement et d’administration sont le français et l’allemand”, informação também veiculada no *site*

¹³³ In http://www.unifr.ch/rectorat/reglements/pdf/1_0_1.pdf (consultado a 10 de Abril de 2011).

¹³⁴ In <http://www.unifr.ch/bilingueplus/fr/informations> (consultado a 10 de Abril de 2011).

¹³⁵ In http://www.unifr.ch/bilingueplus/assets/files/planetudes_diplome.pdf (consultado a 10 de Abril de 2011).

institucional - “Que ce soit dans l’enseignement ou l’administration, l’allemand et le français sont utilisés indifféremment.”

Em 2005, a universidade adoptou um documento de política linguística oficial ao qual não tivemos acesso directo, não obstante as várias tentativas para tal junto de diversos actores institucionais. Ainda assim, o acesso a um powerpoint¹³⁶ apresentado pelo professor Michael Langner no Congresso *Bi and Multilingual Universities: European Perspectives and Beyond*, em Helsínquia em Setembro de 2005, dá-nos uma visão do que esse documento preconiza.

Ao nível da formação, o documento parece reforçar o facto de a instituição proporcionar a possibilidade de estudos em uma das duas línguas oficiais ou nas duas simultaneamente. Para além disso, oferece disciplinas em inglês, língua franca da academia, ao nível do 1.º Ciclo e ao nível do 2.º Ciclo. Algumas faculdades têm cursos integrais em inglês (caso da Faculdade de Ciências). Sublinha-se ainda que a instituição oferece três tipos de certificação bilingue:

“certification of bilingual study (20%-40% in L2); a bilingual degree (>40% overall study requirements in L2); a degree ‘bilingue plus’”¹³⁷

No âmbito deste três tipos de certificação, os estudantes realizam inicialmente um teste de avaliação de competências nas duas línguas institucionais da responsabilidade do Centro de Línguas da instituição que trabalha com o QECRL e com o PEL. Estas orientações relativamente à formação surgem, posteriormente, nas *Directives du 15 janvier 17- relatives aux langues d’enseignement à l’Université de Fribourg*¹³⁸.

Relativamente à administração, reforça-se o seu carácter bilingue e, como podemos ler no documento atrás, os estudantes devem estar conscientes de que “...les services et les informations leur seront en règle générale fournis exclusivement en français et en allemand. Ils doivent en outre être conscients que l’anglais n’est pas une langue d’usage courant dans l’environnement de l’Université” (Artigo 5.º, *Langues administratives*). Apesar desta advertência, logo de seguida se enfatiza que as unidades administrativas que lidam com os estudantes no dia-a-dia, nomeadamente os Serviços de Admissão e os

¹³⁶ In <http://www.palmenia.helsinki.fi/congress/bilingual2005/program.asp> (consultado a 10 de Abril de 2011).

¹³⁷ In <http://www.palmenia.helsinki.fi/congress/bilingual2005/program.asp> (consultado a 10 de Abril de 2011).

¹³⁸ In <http://www.unifr.ch/rectorat/reglements/pdf/1114.pdf> (consultado a 11 de Abril de 2011).

Serviços de Comunicação e *Marketing*, devem integrar sujeitos com conhecimento de inglês

Para implementação e avaliação destas medidas de política linguística, a instituição tem vindo a criar algumas estruturas tais como o Centro de Línguas e a Comissão para o Bilinguismo em 1997. Em 2005, foi criado o cargo reitoral de Responsável pela Investigação sobre o Plurilinguismo e Didáctica de Línguas; em 2006, foi fundado o Departamento de Ciências do Plurilinguismo e das Línguas Estrangeiras; em 2009, foi inaugurado o Instituto do Plurilinguismo, em colaboração com a Fundação para a Investigação e Desenvolvimento do Plurilinguismo do Cantão de Fribourg, que se consagra “à l’étude du plurilinguisme dans ses composantes sociales, linguistiques, politiques, économiques et pédagogiques.”¹³⁹ Ainda em 2009, foi criada a Comissão Línguas, constituída por dois representantes do corpo docente, um representante do Departamento de Ciências do Plurilinguismo e das Línguas Estrangeiras, um representante dos estudantes e um representante do pessoal administrativo. Esta comissão desempenha diferentes tarefas, entre as quais destacamos as seguintes:

“aide le Rectorat, les Facultés, les Départements et les Services à respecter les exigences du bilinguisme dans leurs activités; conseille le Rectorat sur la question de l’usage de l’anglais comme langue d’enseignement, en particulier en ce qui concerne les programmes de Master; veille à la cohérence entre la politique des langues universitaire et le travail du Centre de langues”¹⁴⁰.

Université du Luxembourg – “*Le multilinguisme apparaît comme un élément incontournable, voire même central de la renommée internationale de l’UL.*”¹⁴¹

A Universidade do Luxemburgo situa-se num país multilingue onde são três as línguas oficiais: luxemburguês, francês e alemão. Para além destas, outras línguas – tal como o português e o italiano – são usadas por comunidades de imigrantes. De acordo com dados do *Ministère de l’Economie et du Commerce Extérieur* (MECE, 2010), 43% da população luxemburguesa é imigrante, oriunda de diversos países europeus. Esta

¹³⁹ In <http://www.unifr.ch/webnews/content/20/File/brochure.pdf> (consultado a 11 de Abril de 2011).

¹⁴⁰ In <http://www.unifr.ch/rectorat/reglements/pdf/7231.pdf> (consultado a 11 de Abril de 2011).

¹⁴¹

http://wwwfr.uni.lu/universite/organigramme2/secretaire_du_conseil_de_gouvernance_et_charge_de_mission_aupres_du_rectorat_faisant_fonction_de_secretaire_general/multilinguisme (consultado a 12 de Abril de 2011).

diversidade reflecte-se, indubitavelmente, no sistema de ensino luxemburguês onde, de acordo com o Conselho da Europa (2006), o ensino-aprendizagem de línguas desde o ensino básico até ao secundário abrange cerca de 40% dos tempos lectivos.

Tendo em conta este contexto, a única universidade do país, criada em 2003, assume-se como multilingue, tendo eleito como línguas institucionais o inglês, o francês e o alemão. É considerada uma das poucas universidades realmente multilingues no mundo, facto de orgulho institucional, essencial para o desenvolvimento estratégico da universidade:

“Le multilinguisme est un point essentiel du développement stratégique de l’UL car il peut apporter l’atout unique d’un diplôme bilingue, ce qui est un créneau indéniable et abordable du fait du contexte multilingue dont bénéficie l’UL: Luxembourg pays aux trois frontières, au cœur de l’Europe, abritant de nombreuses institutions européennes.”¹⁴²

Este vector multilingue, impulsionado pelo contexto social envolvente e evidente no actual elevado número de estudantes e professores estrangeiros na instituição¹⁴³, é desde logo, reforçado na *Loi du 12 Août 2003*¹⁴⁴ – criação da universidade – nomeadamente no Artigo 3.º, alínea e): “le fonctionnement de l’université se fonde sur (...) le caractère multilingue de son enseignement”.

No *site* da instituição, imediatamente na página de acolhimento, temos acesso a algumas medidas de política linguística (*Guidelines*) ao nível da formação. Assim, de acordo com a informação aí presente, todas as licenciaturas são bilingues e a maioria dos mestrados deve, também, sê-lo, aos quais deve ser acrescentada a língua inglesa que ocupará, no mínimo, 20% das actividades lectivas. Para além disso, oferecem-se mestrados integralmente em inglês com o objectivo de atrair alunos estrangeiros (cf. *Strategic Framework for the University of Luxembourg 2010-2015*¹⁴⁵).

¹⁴² In

[http://wwwfr.uni.lu/universite/organigramme2/secretaire du conseil de gouvernance et charge de mission aupres du rectorat faisant fonction de secretaire general/multilinguisme](http://wwwfr.uni.lu/universite/organigramme2/secretaire_du_conseil_de_gouvernance_et_charge_de_mission_aupres_du_rectorat_faisant_fonction_de_secretaire_general/multilinguisme) (consultado a 12 de Abril de 2011).

¹⁴³ *Strategic Framework for the University of Luxembourg 2010-2015*. In [http://wwwen.uni.lu/universite/documents/strategic framework for the universite du luxembourg 2006 2009 2010 2015/\(language\)/fre-FR](http://wwwen.uni.lu/universite/documents/strategic_framework_for_the_universite_du_luxembourg_2006_2009_2010_2015/(language)/fre-FR) (consultado a 12 de Abril de 2011).

¹⁴⁴ In

[http://wwwfr.uni.lu/universite/documents/loi du 12 aout 2003 portant creation de l universite du luxembourg/\(language\)/fre-FR](http://wwwfr.uni.lu/universite/documents/loi_du_12_aout_2003_portant_creation_de_l_universite_du_luxembourg/(language)/fre-FR) (consultado a 12 de Abril de 2011).

¹⁴⁵ In

[http://wwwen.uni.lu/universite/documents/strategic framework for the universite du luxembourg 2006 2009 2010 2015/\(language\)/fre-FR](http://wwwen.uni.lu/universite/documents/strategic_framework_for_the_universite_du_luxembourg_2006_2009_2010_2015/(language)/fre-FR) (consultado a 12 de Abril de 2011).

O carácter multilingue da formação oferecida relaciona-se fortemente com a importância concedida à mobilidade estudantil, desde sempre considerada um benefício não só para os estudantes, mas também para o país. Deste modo, não será de estranhar que na *Loi du 12 Août 2003* se enfatize que “le fonctionnement de l’université se fonde sur (...) la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs” (Artigo 3.º, alínea d). Assim, a mobilidade é obrigatória para todos os estudantes de 1.º Ciclo que devem passar, pelo menos, um semestre no estrangeiro, recebendo ajuda financeira por parte da instituição. A importância que a mobilidade adquire, e a relação que estabelece com a construção de uma IES multilingue, também é visível no *Mission Statement de L’Université du Luxembourg*¹⁴⁶ de 2005:

“... la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs qui favorise l’ouverture culturelle est encouragée et fait partie intégrante de la stratégie de l’université, de même que le multilinguisme. L’UL entend devenir dans ces deux domaines un laboratoire pour l’université européenne de demain.”

Face aos objectivos formativos multilingues e à obrigatoriedade de mobilidade, no *Strategic Framework for the University of Luxembourg 2010-2015* enfatiza-se a necessidade urgente da criação de um *Language Training Centre* que se responsabilize pelo desenvolvimento e avaliação de competências linguísticas.

Ainda na página de acolhimento da instituição, temos acesso a *guidelines* no que concerne ao pessoal docente e administrativo que se requiere trilingue:

“Pour les enseignants et le personnel administratif, la plus grande partie doit maîtriser au moins deux et idéalement trois des langues véhiculaires de l’Université (en l’occurrence : le français, l’anglais et l’allemand). Le personnel administratif en contact direct avec les étudiants doit maîtriser au minimum trois et idéalement quatre des langues suivantes: le français, l’anglais, l’allemand et le luxembourgeois.”

Através de contacto com o Secretário do Conselho de Governo da universidade, indivíduo indicado na página de acolhimento do *site* institucional como sendo o responsável pelo desenvolvimento e implementação de uma política linguística multilingue, obtivemos um documento institucional intitulado *Trilingualism at the University of Luxembourg: a frame*, aprovado pelo Board of Governors em Outubro de

¹⁴⁶ In

[http://wwwfr.uni.lu/universite/documents/mission_statement_de_l_universite_du_luxembourg/\(language\)/fre-FR](http://wwwfr.uni.lu/universite/documents/mission_statement_de_l_universite_du_luxembourg/(language)/fre-FR) (consultado a 12 de Abril de 2011).

2010. Para além disso, recebemos informação de que se trata, ainda apenas, de um documento de trabalho.

Este breve documento começa por relacionar as ambições de internacionalização com questões linguísticas e sublinha, logo à partida, que “English will become the dominant language and Luxembourgish cannot be a teaching language”. Nesse quadro são explanados três modelos linguísticos possíveis para a instituição: a) um modelo monolingue de “*English-only*” (Phillipson, 2003) que apresenta como grandes vantagens a eficiência investigativa e a simplificação da comunicação e como grandes desvantagens o facto de o inglês não ser uma língua oficial do país e de esta opção colocar a instituição “from the language perspective in the same box as many thousands other Universities”; b) um modelo bilingue – inglês e francês – que apresenta como principal vantagem o facto de colocar a universidade “in the league of some French, Belgian, Swiss and Quebecois Universities” e como principal desvantagem o possível ingresso de uma percentagem maior de alunos franceses do que luxemburgueses; c) um modelo trilingue – francês, inglês e alemão – que corresponde à situação actual da instituição e que, embora não sendo fácil de gerir, “confers a relatively unique language profile to our University (...) It also confers our University a very European character.”

Neste documento, o Reitor da universidade assume uma preferência clara pelo terceiro modelo embora coloque algumas questões relacionadas com a sua sustentabilidade:

“...how sustainable will be the presence of the German language, as in the University German speaker always speak English and often French, while French speakers almost always speak English, but very seldom speak German and English speakers, who do not speak the other languages, almost always choose to learn French. Furthermore the Administration is run in French and knows English, but often no German. This option somehow requires that the Governing Board of the University should care about appointing trilingual Presidents.”

Apesar destas interrogações, apontam-se medidas que suportem e desenvolvam o trilinguismo institucional aos níveis da formação dos estudantes e pessoal docente administrativo. Por exemplo, sugere-se que a instituição teste os níveis de proficiência linguística dos alunos nas três línguas oficiais da universidade e que, ao mesmo tempo, se aumentem as disciplinas de línguas nos currículos, ainda que com estatuto opcional. Relativamente ao pessoal docente e administrativo, enfatiza-se a importância do domínio de, pelo menos, duas línguas, sendo esta uma condição necessária para contratação. Para

além disso, considera-se importante que a instituição lhes faculte formação nas três línguas. O documento apresenta ainda aquilo a que denomina de “rules for teaching languages”:

“- the programmes should dominantly be bilingual, particularly the Bachelor programmes; - bilingual degrees should be furthered: they require a minimum of 30% of the validated credit points in each language, validation of higher language skills at entrance and knowledge assessment of the discipline in both languages; - monolingual Bachelor programmes should be avoided; - Master programs should be bilingual or in English; - Doctoral programs should be free of language constraints.”

Este documento termina com a informação de que um documento oficial de política linguística será redigido num futuro próximo.

Síntese e discussão

Ao longo deste capítulo, tentámos estabelecer uma relação entre as missões actualmente assumidas pelas IES e a necessidade de desenvolverem políticas linguísticas de teor plurilingue no âmbito dos seus diversos contextos de acção institucional, centrando-nos em contexto europeu, nomeadamente na construção da dimensão europeia do ensino superior. Nesta discussão, sobressaiu a questão da internacionalização das actividades universitárias e a forma como, na nossa perspectiva, se relaciona com o desenvolvimento de tais políticas. Foi na tentativa, pois, de percebermos como tem vindo a surgir a problematização das questões relativas às línguas e a políticas linguísticas no ensino superior que percorremos alguns projectos europeus e demos conta das políticas linguísticas levadas a cabo por algumas IES na Europa.

Pensamos que se torna necessário, neste momento, proceder a uma discussão crítica dos modelos de políticas linguísticas apresentados pelas IES que seleccionámos, confrontando-as com a realidade nacional, de forma a justificarmos a relevância que atribuímos ao nosso estudo.

As IES a que nos reportámos, ainda que movidas por razões e objectivos distintos e apresentando diferentes linhas estratégicas e medidas, parecem corresponder àquilo a que Walt apelida de “language conscious universities” (2005: 822). Para isso concorre, na nossa opinião, o facto de todas elas incluírem nos seus documentos de política linguística, de forma mais ou menos detalhada, não apenas o contexto da formação mas também outros

contextos de acção institucional, tais como a investigação, os serviços administrativos e os serviços de relação com a sociedade. Assim, verificamos que as IES que têm construído pensamento acerca do desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas se mostram preocupadas com o papel que as línguas desempenham nos diversos contextos institucionais.

Com efeito, tendo em conta que, na generalidade, as IES traçam como suas grandes missões o ensino, a investigação e a relação com a sociedade (como vimos em 2.1.), torna-se necessário abordar a questão das línguas na instituição de forma holística e integradora. Isto implica que o próprio cenário universitário (nos seus actores/agentes, papéis, práticas e discursos) se mobilize e se envolva em dinâmicas articuladas de política linguística. Concordamos, então, com Veronesi quando defende que “time now seems to ripe for multilingual universities to adopt a wider, holistic perspective” (2005: 2).

Os exemplos que descrevemos mostram também que, no âmbito do desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas, as parcerias que se podem estabelecer entre as IES e outros parceiros (instituições universitárias, decisores políticos, associações académicas e profissionais, organizações de estudantes, Conselho da Europa) podem ser bastante profícuas. Para além disso, parece-nos ficar evidente a importância de se levar em consideração as perspectivas e representações dos diferentes actores institucionais face ao desenvolvimento de políticas linguísticas. Este aspecto é enfatizado, por exemplo, por Veronesi & Nickenig:

“The multi-faceted nature of using more languages in higher education is a reality experienced by students, educators, scholars, administrators and university leaders involved in a variety of activities – teaching and learning, participating in work meetings, providing and requesting study and work supporting services, discussing strategies to implement language policies. If it is clear that all these different social actors might experience and view multilingualism according to their own focus, priorities and goals, it is also clear that each of them is strongly connected to the others, and that solutions to obstacles can be only found in dialogue and interaction” (2009: 2).

Consideramos que este desafio da “multi-faceted nature of using more languages in higher education”, de que nos falam os autores acima, está, crescentemente, a ser colocado às IES portuguesas no âmbito dos seus diversos contextos de acção institucional. Apesar de, claramente, as questões linguísticas e do desenvolvimento de políticas linguísticas se colocarem de forma mais premente a IES inseridas em contextos geográficos, políticos e

sociais onde a diversidade linguístico-cultural é mais acentuada (por exemplo, onde existem minorias linguísticas ou onde coexistem várias línguas oficiais), pensamos que em Portugal também adquirem relevância.

Na nossa perspectiva, adquirem relevância por duas principais razões: uma que se relaciona com o facto de Portugal não poder continuar a ser considerado (se é que alguma vez o foi, na realidade) um país monolíngue, linguística e culturalmente homogéneo; outra, que se relaciona com a importância que a internacionalização adquire para as IES portuguesas, o que coloca, como já sublinhámos, questões de ordem linguístico-cultural.

Relativamente à primeira razão, não podemos deixar de sublinhar que a evolução do número de estrangeiros residentes em Portugal se traduz num crescimento contínuo desde 1980 até aos últimos anos. De acordo com dados do SEF (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras¹⁴⁷), o número de estrangeiros residente em Portugal passou de 127.370, em 1991, para 232.695, em 2001, o que contribuiu em 22% para o acréscimo do volume populacional observado em Portugal na década de 90. Num estudo mais recente¹⁴⁸, o SEF contabiliza 445.262 estrangeiros a viver em Portugal (até 31 de Dezembro de 2010), oriundos, essencialmente, do Brasil, Ucrânia, Cabo Verde, Roménia, Angola e Guiné-Bissau. Estes dados mostram que Portugal, historicamente um país de emigração, se tem vindo a tornar um país de imigração, o que coloca grandes desafios às instituições educativas, nomeadamente às IES que, como sublinhámos ao longo deste capítulo, são entidades “formadoras” dos sujeitos e “produtoras” de conhecimento. Desta forma, a tomada de consciência por parte das IES, motores de mudança nas sociedades, relativamente ao papel que podem desempenhar na gestão e valorização da crescente diversidade linguístico-cultural em Portugal pode, na nossa perspectiva, ter repercussões positivas ao nível da (re)configuração das representações e acções da sociedade face a essa diversidade.

A aliar a esta nova conjectura populacional portuguesa está a importância que a internacionalização das actividades formativas e investigativas universitárias adquire, actualmente, no âmbito da construção do EEES. As IES portuguesas, como veremos pela nossa análise relativa à UA, anseiam internacionalizar-se e, para isso, recorrem a diversas estratégias, tais como o estabelecimento de relações interinstitucionais ao nível da formação e da investigação, com universidades de todo o mundo, que promovem a

¹⁴⁷ In <http://sefstat.sef.pt> (consultado a 08 de Outubro de 2011).

¹⁴⁸ In http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2010.pdf (consultado a 08 de Outubro de 2011).

mobilidade de discentes, docentes, investigadores e funcionários. Este é um aspecto que foi, sobejamente, salientado pelo antigo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior que assinou vários protocolos com universidades estrangeiras, nomeadamente norte-americanas, como por exemplo com o Massachusetts Institute of Technology (MIT), com a Carnegie Mellon University (CMU) e com a University of Texas in Austin (UT Austin), grandemente publicitados nos *media*.

Como deixámos claro no ponto 2.4., a nosso ver, a internacionalização das IES coloca importantes questões de ordem linguístico-cultural, relacionadas com a promoção do entendimento mútuo e do diálogo intercultural na academia (e no mundo), e que se intersectam com os argumentos de ordem social, favorecedores do multilinguismo societal e do plurilinguismo individual, que apresentámos no capítulo 1. Deste modo, pensamos que, no âmbito das suas políticas de internacionalização, as IES portuguesas (e não só) deverão integrar uma dimensão que tenha em conta um compromisso com o desenvolvimento e promoção do diálogo intercultural enquanto “um processo de troca de ideias aberto e respeitador entre indivíduos e grupos com origens e tradições étnicas, culturais, religiosas e linguísticas diferentes, num espírito de compreensão e respeito mútuos” (Conselho da Europa, 2008: 21).

As IES, enquanto agentes participantes e reconfiguradores das sociedades, têm, na nossa perspectiva, o dever de contribuir para o desenvolvimento desse processo, quer pela formação de sujeitos plurilingues e interculturais, quer pelo desenvolvimento de investigação científica que proporcione conhecimento sobre como desenvolver o diálogo intercultural nas instituições educativas e na sociedade em geral. Acreditamos, pois, que as IES “cannot engage in developing our future society unless they engage in developing intercultural dialogue (...) universities can not be universities unless their mission is to offer an education that is greater than the sum of their individual academic disciplines” (Battaini-Dragoni, 2010: 35-36). As palavras desta autora vão ao encontro das recomendações emanadas do Seminário *Intercultural Dialogue on the University Campus*, organizado pelo Conselho da Europa, em 2008, na cidade de Estrasburgo:

“Intercultural dialogue is part of the public responsibility for higher education and research; intercultural dialogue is part of the mission of higher education; students and staff with different backgrounds need to be integrated and valued; intercultural literacy should be a core aim of higher education; intercultural training should be available; intercultural dialogue must be a part of the European Higher education area; research to foster intercultural dialogue should be encouraged” (Wächter, 2010: 48-49).

No entanto, a relação entre internacionalização e promoção do diálogo intercultural e da compreensão mútua parece não ser clara e consensual e, talvez, por isso surja pouco equacionada nas políticas de internacionalização das IES, como conclui Wächter na análise crítica que realiza ao Seminário acima indicado:

“...the relationship between internationalisation and intercultural dialogue requires further exploration. Certainly there are close links between the two phenomena, as delegates easily agreed. But the exact relationship remained somewhat contested. On the one hand there were those – presenters and participants – who seemed to equate the two. They thought that international mobility, mastery of languages and joint programmes would alone ‘do the intercultural trick’. On the other hand, there were those who considered internationalisation as a necessary precondition to intercultural dialogue, but not as a sufficient one. They maintained that to be international was not yet to be intercultural” (*idem*: 46).

Para além de alguma falta de consenso relativamente à relação entre internacionalização e promoção do diálogo intercultural, a verdade é que, actualmente, as IES enfrentam desafios, como sublinhámos, que se relacionam com a necessidade de serem competitivas, auto-suficientes e eficientes, o que faz com que as suas prioridades se direccionem, quase exclusivamente, nesse sentido. Como sublinha Land “Market forces have had and do have positive impacts on higher education, but, unfortunately, today they have a tendency to overrule all other concerns, such as the social responsibility of higher education” (2010: 57).

Consideramos que nas IES as forças dos mercados devem ser “contrabalançadas” com a valorização de dimensões mais humanistas, no âmbito das quais se inclui a promoção do diálogo intercultural nas universidades e na sociedade. Essa promoção passará, ao nível institucional, pela reflexão e discussão partilhadas relativamente ao papel que as línguas desempenham nos diversos contextos de acção institucional, logo, passará pelo desenvolvimento de políticas linguísticas que tenham em conta a crescente diversidade nas IES, para a qual contribui, indubitavelmente, a mobilidade estudantil. Sendo verdade que Portugal não é um dos países europeus que mais alunos de mobilidade recebe, se atentarmos aos dados fornecidos pela Comissão Europeia, relativamente aos alunos estrangeiros que cada país europeu recebeu de 2004 a 2010¹⁴⁹ ao abrigo do programa Erasmus, facilmente nos aperceberemos que o nosso país tem vindo a receber

¹⁴⁹ In http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc920_en.htm (consultado a 09 de Outubro de 2011).

mais alunos de ano para ano. De facto, de 2004/2005 para 2009/2010 esse número aumentou em 37%.

Assim, concluímos sublinhando que as IES portuguesas, e consequentemente a sociedade portuguesa, se encontram confrontadas com uma crescente diversidade linguístico-cultural, essencialmente estudantil, tanto de alunos de mobilidade como de alunos filhos de imigrantes que se têm vindo a estabelecer em Portugal. A isso associa-se o facto de, cada vez mais, receberem investigadores e docentes estrangeiros ao abrigo de acordos e protocolos interinstitucionais, relativos à formação e à investigação. Consideramos que esta “paisagem linguístico-cultural” exige que as IES portuguesas se assumam enquanto agentes de políticas linguísticas conciliadoras de premências económicas e sociais.

Capítulo 3. Descrição e metodologia do estudo

“A função da investigação não é necessariamente
mapear e conquistar o mundo,
mas sim sofisticar a contemplação.”
(Stake, 2007: 58)

Introdução

A epígrafe que elegemos para dar início a este capítulo mostra que assumimos, no nosso estudo empírico, um papel de intérpretes da realidade que pretendem, no âmbito de uma perspectiva construtivista, potenciar no leitor um entendimento que lhe permita criar as suas próprias interpretações e contemplações que podem ir além das dos próprios investigadores. Deste modo, e perspectivando o leitor enquanto construtor de significados, pretendemos, neste momento, proceder à explicitação clara da forma como actuámos para responder às nossas questões de investigação.

Assim sendo, iniciamos este capítulo posicionando o estudo metodologicamente, ao que se segue uma descrição da Universidade de Aveiro (UA), caso que foi investigado. Seguidamente, fundamentaremos e descreveremos os métodos de recolha de dados que utilizámos e apresentaremos, por uma questão de maior compreensibilidade por parte do leitor, o *corpus* de análise recolhido no âmbito de cada um dos contextos institucionais que enformam a UA. Finalmente, explicitaremos a nossa metodologia de análise que tomará corpo na apresentação e descrição das categorias e subcategorias de análise que construímos e aplicámos aos dados.

3.1. Posicionamento metodológico do estudo

Antes de nos debruçarmos sobre o posicionamento metodológico do estudo, torna-se pertinente lembrar os objectivos da nossa investigação, que nortearam o seu desenho investigativo e metodológico:

- Descrever o discurso institucional de uma comunidade universitária no que concerne à utilização e função das línguas e à promoção do plurilinguismo.

- Identificar linhas de orientação relativamente à educação linguística no âmbito da formação (directrizes regulamentares, competências privilegiadas a desenvolver nos alunos, línguas oferecidas/aprendidas, disciplinas de línguas, distribuição das línguas por cursos).
- Identificar linhas de orientação relativamente às línguas utilizadas na investigação científica (produção científica, encontros científicos, projectos inter-institucionais).
- Identificar linhas de orientação relativamente às línguas utilizadas na interacção com a sociedade local, nacional e internacional (colaboração protocolar interinstitucional, parcerias em programas internacionais, comunicação com estudantes estrangeiros ao abrigo de programas de mobilidade, redes universitárias).

- Diagnosticar representações de uma comunidade universitária relativamente ao papel da instituição universidade na construção de uma sociedade plurilingue e pluricultural.

- Descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência nos contextos da formação, da investigação e da interacção com a sociedade local, nacional e internacional.
- Identificar representações relativamente à importância do desenvolvimento e implementação de uma política linguística na UA que concorra para a promoção do plurilinguismo.

- Identificar possibilidades e potencialidades, constrangimentos e obstáculos da acção das IES no desenvolvimento de dinâmicas capazes de promover o plurilinguismo.

- Elaborar eixos de reflexão-acção orientados para a promoção do plurilinguismo e de políticas linguísticas plurilingues nas IES.
- Contribuir para o auto-conhecimento da própria UA e consequente reflexão acerca da instituição na sua estratégia de missão e visão.

Tendo em conta os objectivos delineados, a nossa investigação adopta uma metodologia de cariz qualitativo na medida em que privilegia “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Biklen,

1994: 16), o que implica um contacto aprofundado com estes sujeitos nos seus contextos ecológicos naturais (cf. Schnitman, 1996). Privilegiando a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, as investigações de cariz qualitativo apresentam como principal objectivo “compreender”: “compreender os indivíduos; compreender os significados; compreender os factos humanos (as ideias, os valores, os projectos, a cultura); as realidades internas ao sujeito” (Boavida & Amado, 2006: 86). De facto, como enfatiza Amado, na investigação qualitativa torna-se central “a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções” (2009: 70). Assim sendo, é natural que o investigador assuma um papel central, acabando por ser “both storyteller and scientist” (Fetterman, 1998: 474).

Consideramos que o nosso estudo encerra características da investigação qualitativa, apontadas por Bogdan & Biklen (1994): a fonte directa dos dados foi o ambiente natural, no nosso caso a instituição UA, e o investigador foi o principal agente na sua recolha; os dados recolhidos são, essencialmente, de carácter descritivo, surgindo do contacto directo da investigadora com diferentes actores institucionais e responsáveis por unidades orgânicas e funcionais da UA; procedemos a uma análise, tendencialmente, indutiva dos dados e a investigadora interessou-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os sujeitos atribuem aos fenómenos, no âmbito da diagnose das representações face às línguas e ao desenvolvimento e implementação de uma política linguística na UA.

Deste modo, situamos o nosso estudo num paradigma fenomenológico-interpretativo na medida em que acreditamos que indivíduos e organizações “define knowledge not merely through an objectively situated context such as research projects but also through the historical and social situations in which individuals find themselves” (Tierney, 1996: 15). No âmbito deste paradigma, os fenómenos sociais são considerados como resultados das interacções entre os sujeitos e entre estes e o mundo que os rodeia (Boavida & Amado, 2006; Meksenas, 2005). A investigação destes fenómenos sociais centra-se na sua compreensão e interpretação, processos valorizados no âmbito de qualquer tipo de investigação por diversos autores. Por exemplo, Denzin & Lincoln defendem que qualquer investigação é interpretativa e guiada por “a set of beliefs about the world and how it should be understood and studied” (2000: 19); na mesma linha, Stake afirma que

“Toda a investigação depende da interpretação” (2000: 56), enfatizando o papel do investigador qualitativo enquanto “intérprete e colector de interpretações” (*idem*: 115).

Para além do papel fulcral da interpretação na investigação qualitativa no âmbito da qual enquadramos o nosso estudo, o autor acima sublinha a ênfase concedida ao “tratamento holístico dos fenómenos” (*idem*: 58), característica que deriva da própria epistemologia existencial e construtivista deste tipo de investigação. Assim, estando os fenómenos relacionados “de formas complexas através de muitas acções coincidentes” para compreendê-los torna-se necessário “olhar para uma gama variada de contextos: temporal e espacial, histórico, político, económico, cultural, social e pessoal” (*ibidem*). Neste sentido, a investigação qualitativa “assenta numa visão holística da realidade (ou problema) a investigar, sem a isolar do contexto ‘natural’ (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve e procurando atingir a sua ‘compreensão’ através de processos inferenciais e indutivos” (Amado, 2009: 70).

No âmbito da nossa investigação adoptamos, então, uma visão holística na medida em que procuramos compreender um fenómeno e as situações no seu conjunto (a utilização e funções que as línguas adquirem nos discursos e práticas dos diversos contextos de acção institucional), considerando que o todo é maior do que a soma das partes tomadas individualmente; adoptamos uma abordagem indutiva/interpretativa, uma vez que tentamos compreender os múltiplos inter-relacionamentos entre as dimensões que surgem dos dados; situamo-nos numa investigação naturalística na medida em que tentamos compreender o fenómeno no contexto onde ocorre naturalmente.

Neste posicionamento, tivemos em atenção alguns perigos apontados ao paradigma fenomenológico-interpretativo tais como o risco de reduzir a investigação e o real sobre o qual ela se debruça ao discurso interpretativo que os próprios sujeitos produzem sobre esse mesmo real, ou o risco de a investigação se limitar a descrever o discurso produzido pelos sujeitos (Amado, 2009). Tentámos, assim, como aconselham Boavida & Amado, dotar a nossa investigação de uma perspectiva crítica que permitisse “avaliar [as interpretações dos sujeitos] e indicar explicações alternativas” (2006: 219). Foi nesse sentido que, no âmbito do último objectivo delineado para a nossa investigação - *Identificar possibilidades e potencialidades, constrangimentos e obstáculos da acção das IES no desenvolvimento de dinâmicas capazes de promover o plurilinguismo* -, a partir da análise dos dados recolhidos, em confronto com o quadro teórico, elaboramos alguns eixos de reflexão-acção

sobre as possibilidades e constrangimentos da acção das IES no desenvolvimento de dinâmicas capazes de promover o plurilinguismo e políticas linguísticas de teor plurilingue.

3.1.1. Estudo de caso

Como fica claro pelos objectivos da investigação que acima apresentamos, optámos por levar a cabo um estudo de caso com a Universidade de Aveiro (UA) acreditando com Cohen *et al.* que um estudo de caso se centra numa instância em acção que pode ser constituída por “a child, a class, a school, a community” (2000: 181). Entendendo que as características que melhor definem um estudo de caso são “por um lado, a focagem dos fenómenos a estudar dentro de um contexto (social, cultural, institucional, temporal, espacial, etc.), e, por outro lado, o objectivo de explicar/compreender o que lhe é específico e, de algum modo, determinado pelo contexto” (Amado, 2009: 123), a escolha por esta abordagem pareceu-nos a mais adequada para para atingir os objectivos delineados.

Merriam (2002) caracteriza os estudos de caso segundo três perspectivas, consoante os objectivos traçados: descritivos, interpretativos e avaliativos. Consideramos que o nosso estudo de caso abarca essas três perspectivas na medida em que, para além de descrever e compreender (dois primeiros objectivos da investigação, transcritos atrás), também pretendíamos que, a partir da descrição e da interpretação, se obtivesse um alcance analítico-avaliativo, interrogando e problematizando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e com as teorias existentes (cf. Yin, 2003), de forma a *identificar possibilidades e potencialidades, constrangimentos e obstáculos da acção das IES no desenvolvimento de dinâmicas capazes de promover o plurilinguismo* que permitissem *elaborar eixos de reflexão-acção orientados para a promoção do plurilinguismo e de políticas linguísticas plurilingues nas IES e contribuir para o auto-conhecimento da própria UA e consequente reflexão acerca da instituição na sua estratégia de missão e visão* (último objectivo e respectivos sub-objectivos). Procedemos, então, à observação detalhada de um contexto real e específico, pretendendo levar a cabo uma interpretação e descrição minuciosa de determinado fenómeno desse contexto (cf. Merriam, 1988; 2002). Para isso, como veremos à frente, socorremo-nos de diferentes fontes de evidência.

De acordo com Bogdan & Biklen, “o plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil” (1994: 89), sendo que o início do estudo será a extremidade mais larga deste objecto. Assim, encaixamos o nosso estudo nesta metáfora:

“... os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objecto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objectivos. Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objectivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais os aspectos a aprofundar. (...) De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos” (*idem*: 89-90).

Ao procedermos ao *design* do nosso estudo de caso, preocupámo-nos em sustentá-lo numa base teórica forte que servisse de suporte à construção dos instrumentos de recolha de dados e de guia na análise dos resultados. Como refere Ponte, “A principal via para o reforço da qualidade dos estudos de caso (bem como de outros trabalhos de índole interpretativa) está mais no reforço da fundamentação teórica do que no desenvolvimento de instrumentos mais “rigorosos” (1994: 18). Procedemos tal como aconselhado por Yin e tentámos encetar uma “contínua interacção entre as questões teóricas que estão sendo estudadas e os dados que estão sendo coletados” (2003: 83).

Para além do cuidado em erigir uma consistente sustentação teórica, preocupámo-nos em tornar o nosso estudo de caso “exemplar” na acepção de Yin (2003: 192-196), ou seja, tentámos dotá-lo de cinco características apontadas pelo autor: significância, logo de interesse geral; completude, no que concerne aos seus limites (temporais...) e à recolha de dados; consideração de perspectivas alternativas; apresentação de evidências suficientes e apresentação atractiva.

Estamos conscientes das críticas que têm sido feitas aos estudos de caso no que concerne à generalização dos seus resultados. No entanto, apoiamo-nos no autor acima quando defende que os estudos de caso não generalizam para um universo, ou seja, não procedem a uma generalização em extensão, mas sim para a teoria, ajudando a emergir novas teorias, novas questões e novas reflexões. A isto Bassey (1999) chama “fuzzy generalization” (generalização naturalista). Também Stake considera que

“O verdadeiro objectivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização. Pegamos num caso particular e ficamos a conhecê-lo bem, numa primeira fase não por aquilo em que difere dos outros, mas pelo que é, pelo que faz. A ênfase é colocada na singularidade e isso implica o conhecimento de outros casos diferentes, mas a primeira

ênfase é posta na compreensão do próprio caso” (2007: 24).

Não pretendemos, então, tornar generalizáveis os resultados do nosso estudo de caso a outras IES em contexto português. Pretendemos sim, que o nosso estudo de caso interroge e problematize a acção de uma instituição universitária (no âmbito dos seus diferentes contextos de acção institucional) no desenvolvimento de dinâmicas capazes de contribuir para a promoção do plurilinguismo na Europa. Desta forma, a identificação de boas práticas, assim como de constrangimentos e obstáculos ao desenvolvimento do plurilinguismo permitirá elaborar eixos de reflexão-acção orientados para a sua promoção nas instituições de ensino universitário, podendo, *a posteriori*, potenciar a discussão com outras instituições, a partir de uma confrontação crítica das realidades inerentes a cada uma.

3.1.1.1. O nosso caso: a Universidade de Aveiro

A UA foi escolhida como o nosso estudo de caso por três razões principais que a validam como um caso viável e profícuo para responder às nossas questões de investigação. A primeira prende-se com o facto desta IES ter vindo a adquirir, desde a sua criação em 1973, um papel preponderante no ensino/formação, investigação e internacionalização em contexto nacional e europeu. Podemos constatar isto no *University of Aveiro - EUA Evaluation Report* (2007)¹⁵⁰:

“The University is very active in Europe. It participates in many European projects, conferences and organisations (e.g., EUA, Columbus, Magna Charta, Tuning Project, etc.). This active international engagement has led the University to be well-known and a recognised “brand” in Europe and to learn a great deal about international trends and European policies, which it is quick to implement. For instance, in addition to the speedy implementation of Bologna, doctoral education is being re-thought to move away from the apprentice model” (p.8, *The strengths of the University of Aveiro*).

O lugar, dinamismo e inovação da UA ficam também evidenciados, por exemplo, pelo estudo levado a cabo pelo *Higher Education Evaluation and Accreditation Council of Taiwan* que classifica a instituição como a 37.^a melhor universidade europeia e a 137.^a melhor do mundo no que diz respeito à produção científica em 2009, resultado ainda mais

¹⁵⁰ Relatório de Avaliação da UA elaborado pela *European University Association*, no âmbito do processo de avaliação institucional que a UA solicitou a essa entidade.

positivo do que o alcançado em 2008¹⁵¹. Mais recentemente, no âmbito do *ranking* do *Times Higher Education*¹⁵², a UA classifica-se entre as 400 melhores universidades no mundo em 2011-2012, surgindo entre as posições 301 e 350. É, desta forma, a universidade portuguesa que melhor posição adquire nesta avaliação, juntamente com a Universidade do Porto, que tem em conta cinco áreas principais: o “ambiente de ensino-aprendizagem”; a investigação (“volume”, “receitas de investigação” e “reputação”; citações (o “impacto da investigação”); o impacto no tecido produtivo e a visibilidade internacional. Foi neste último tópico que a UA adquiriu melhor pontuação.

Relacionando-se com esta primeira razão para a escolha da UA como nosso caso, está a definição de prioridades da própria instituição:

“...a Internacionalização e a Cooperação, nomeadamente através da participação em Programas Europeus, no reforço das relações com países de expressão portuguesa e latina, na participação em redes e consórcios de universidades internacionais e na assinatura de protocolos com instituições, organismos e empresas do país e do estrangeiro.”¹⁵³

A nosso ver, esta prioridade coloca em destaque, ou deveria colocar, a questão das línguas e do plurilinguismo e a forma como a instituição, neste processo de internacionalização, lida com ela.

A terceira razão que motivou a opção pela UA prende-se com o facto de a investigadora aí ter sido aluna de licenciatura, mestrado e (na altura da investigação) de doutoramento. Esta aproximação à instituição permitiu-lhe ter um conhecimento mais aprofundado dela e ter facilmente acesso a indivíduos, documentos e espaços, aspecto primordial no decorrer da investigação. Desta forma, não consideramos que esta aproximação seja um constrangimento na medida em que ela nos possibilitou estudar a instituição no seu contexto real, tirando partido de diversas fontes de evidência. Tentámos, pois, proceder como aconselha Eisenhart: “O investigador deve estar envolvido na actividade como um *insider* e ser capaz de reflectir sobre ela como um *outsider*” (1988: 103).

O nosso estudo de caso é, então, único. Apesar de ter como grande unidade de análise a UA, envolve simultaneamente várias subunidades: formação, investigação

¹⁵¹ In <http://ranking.heeact.edu.tw/en-us/2009/Page/Methodology> (consultado a 09 de Março de 2010).

¹⁵² In <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2011-2012/301-350.html> (consultado a 18 de Outubro de 2011).

¹⁵³ In <http://www.ua.pt/PageText.aspx?id=152> (consultado a 29 de Outubro de 2007).

científica e interacção com a sociedade local, nacional e internacional. Desta forma, e tal como enunciam as nossas questões de investigação, procurámos conhecer, descrever e problematizar a acção da instituição a partir dos seus diferentes contextos de actuação. A decisão de levar em conta todos esses contextos de actuação institucional, e de não nos centrarmos apenas em um ou dois, relaciona-se com a nossa percepção da universidade enquanto instituição que desempenha uma pluralidade de funções/missões inter-relacionáveis que integram não só a formação de recursos humanos e a prossecução de actividades de investigação, mas também uma interacção com a sociedade local e alargada. No âmbito de todas estas actividades, a universidade desempenha um papel primordial nas sociedades, nomeadamente ao nível do desenvolvimento humano sustentável, logo, ao nível do desenvolvimento e melhoramento das condições de vida da sociedade em que se insere, como vimos de forma pormenorizada no capítulo 2. Pensamos que a metáfora da tapeçaria, utilizada por Morin para as organizações, ilustra os fundamentos que nos levaram a focar as diferentes subunidades da UA para construir conhecimento acerca dela no seu todo:

“Imaginemos uma tapeçaria contemporânea. Ela comporta fios de linho, seda, algodão, lã, de cores variadas. Para conhecê-la, seria interessante conhecer as leis e princípios relativos a cada uma dessas espécies de fio. Contudo, a soma dos conhecimentos sobre cada tipo de fio que compõe a tapeçaria é insuficiente para conhecer essa nova realidade que é o tecido (ou seja, as qualidades e propriedades dessa tessitura). É também incapaz de nos auxiliar no conhecimento da sua forma e configuração. A primeira etapa da complexidade indica que conhecimentos simples não ajudam a conhecer as propriedades do conjunto. Trata-se de uma constatação banal, que no entanto tem consequências não banais: a tapeçaria é mais do que a soma dos fios que a constituem. O todo é mais do que a soma de suas partes. A segunda etapa da complexidade revela que o facto de existir uma tapeçaria faz com que as qualidades desse ou daquele fio não possam, todas elas, expressar-se na plenitude, pois estão inibidas ou virtualizadas. Assim, o todo é menor do que a soma de suas partes. A terceira etapa da complexidade é a mais difícil de entender pela nossa estrutura mental. Ela diz que o todo é ao mesmo tempo maior e menor do que a soma de suas partes. Na tapeçaria, como nas organizações, os fios não estão dispostos ao acaso. Estão organizados em função da talagarça, isto é, de uma unidade sintética na qual cada parte contribui para o conjunto” (1986: 123).

Foi, então, a vontade de compreender esta complexidade e as inter-relações (relativamente às línguas e ao plurilinguismo) que se estabelecem entre as diferentes subunidades da UA, que funcionam enquanto elementos-chave do seu funcionamento, que nos levou a tomá-las em consideração na nossa análise.

Para além de o nosso estudo de caso ser único é também *longitudinal*, ou seja procurámos “estudar o mesmo caso único em dois [ou mais] pontos diferentes no tempo” (Yin, 2003: 63). Assim, centrámos a nossa recolha e análise em dois anos lectivos diferenciados - 2002/2003 e 2007/2008 -, não com o objectivo principal de proceder a uma análise comparativa mas, essencialmente, com o de compreendermos de que forma a UA tem vindo a desenvolver dinâmicas capazes de contribuir para a promoção do plurilinguismo no seio dos seus diversos contextos de actuação institucional. De facto, ao optarmos por um estudo de caso longitudinal, pudemos explorar o contexto de forma holística e integrada.

A escolha destes dois anos lectivos não foi aleatória. Deste modo, e não podendo abarcar um período temporal muito amplo por restrições temporais inerentes à prossecução do doutoramento, optámos pelo ano lectivo de 2002/2003 por este ter sido marcado pela introdução da reestruturação curricular no âmbito do processo designado *Repensar os Currículos*, que se iniciou em Dezembro de 1998. Este processo caracterizou-se por uma reflexão institucional sobre os problemas pedagógicos que se colocavam às universidades, e à UA especificamente, e dele surgiu uma acção estratégica para a educação/formação na instituição. Assim, como descreve Alarcão

“Desenrolou-se numa lógica de desenvolvimento curricular e envolveu progressivamente toda a comunidade num processo que visava a consciencialização dos problemas, a busca interactiva de soluções e o desenvolvimento de uma cultura partilhada, de formação” (s/d: 1).

Enquadra-se num contexto do fim da vigência de um ciclo de estudos na UA, caracterizado por um 1.º ano comum nas áreas das Ciências e Engenharias. Este modelo de formação foi avaliado em 1996 e, segundo Alarcão (*ibidem*) esta auto-avaliação “admitia algum desajuste entre os pressupostos e a sua operacionalização”. Também relativamente ao modelo de formação de professores “mantinha-se a insatisfação no que concerne à articulação das componentes da especialidade e pedagógicas e à pertinência da selecção de conteúdos” (*ibidem*). Deste modo, e aliando a estes problemas pedagógicos no seio da UA as questões do aumento de número de alunos no ensino superior, as diferentes características e competências que apresentavam à entrada e o insucesso escolar, tornava-se urgente “repensar uma série de questões” (*ibidem*). Esta reflexão

“implicou, pois, uma nova forma de pensar o currículo universitário, não apenas como plano de estudos (dimensão instituída e estruturante), mas como o conjunto de

actividades conducentes à formação do estudante em consonância com o desenvolvimento de competências requeridas pelo saber hoje constituído, pelas exigências da sociedade e pelas características dos alunos. A par da dimensão do currículo instituído (planos de estudos, programas de disciplinas), consideraram-se os mecanismos do seu processo de operacionalização, ou seja, os processos que tornam um currículo verdadeiramente real, actuante e dinâmico (dimensão instituinte)” (*ibidem*).

Assim, no âmbito deste processo e numa primeira fase, definiram-se as competências (cognitivas, processuais, comunicacionais e atitudinais) desejáveis para os licenciados pela Universidade de Aveiro¹⁵⁴ para, posteriormente, se definirem as competências a desenvolver nas diferentes áreas científicas (ciências¹⁵⁵, formação de professores¹⁵⁶, engenharias¹⁵⁷, humanidades¹⁵⁸). Seguidamente, organizaram-se Jornadas Pedagógicas que apresentavam como objectivos a “apresentação das grandes linhas e questões relacionadas com a acção Repensar os Currículos”¹⁵⁹, “a discussão em grupos de trabalho e apresentação de relatório” (*ibidem*). Numa quarta fase, foram traçadas as linhas orientadoras para análise dos planos de estudo em vigor¹⁶⁰. A partir dos resultados de todas estas fases,

“redefiniram-se os objectivos para cada curso, identificaram-se as suas áreas estruturantes, articularam-se objectivos por áreas científicas, estabeleceram-se conteúdos temáticos como fase prévia à sua reorganização disciplinar e interdisciplinar, identificaram-se os aspectos comuns a vários cursos e específicos de cada um e elaboraram-se os planos de estudo” (*ibidem*).

O ano lectivo de 2002/2003 reflectia, então, toda esta reestruturação curricular que “in many ways prepared the UA for the Bologna era”¹⁶¹.

Acreditando com Alarcão, Andrade, Couceiro, Santos & Vieira que “o Processo de Bolonha proporciona um contexto favorável a uma profunda mudança no sistema de Ensino Superior em Portugal, tendo em conta a sua integração no contexto europeu” (2006: 60), seleccionámos como segundo ano de análise o ano lectivo de 2007/2008. Assim, neste

¹⁵⁴ Relatório do Grupo de Trabalho nomeado para a 1.ª Fase da Acção Repensar os Currículos – Definição das competências desejáveis para qualquer licenciado pela Universidade de Aveiro (UA, 1999).

¹⁵⁵ Repensar os Currículos. Competências a desenvolver na área dos cursos de Ciências da Universidade de Aveiro (UA, 1999).

¹⁵⁶ Repensar os Currículos. Definição das competências para os licenciados da UA em formação de professores (UA, 1999).

¹⁵⁷ Repensar os Currículos. Contribuição do grupo de trabalho da área das licenciaturas em Engenharia (UA, 1999).

¹⁵⁸ Repensar os Currículos. Competências desejáveis para os licenciados em Humanidades (UA, 1999).

¹⁵⁹ Jornadas “Repensar os Currículos” – resultados dos trabalhos de grupo (UA, 1999).

¹⁶⁰ Repensar os currículos – Linhas orientadoras para a análise dos actuais planos de estudo (UA, 1999).

¹⁶¹ University of Aveiro – Self-Evaluation Report (2007).

ano lectivo “entraram em funcionamento na íntegra os novos planos curriculares dos cursos adequados e criados no âmbito do Processo de Bolonha”¹⁶². Acreditámos que, com esta reestruturação, poderiam surgir mudanças no que concerne à acção da instituição relativamente às línguas e ao desenvolvimento de dinâmicas contributivas para a promoção do multilinguismo na Europa.

Com efeito, como vimos no capítulo 1, o Processo de Bolonha e todo o conjunto de comunicados que a ele se associaram, e que aprofundam as suas directrizes, preconizam a constituição de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) competitivo e atractivo onde as línguas e a educação linguística desempenharão um papel fulcral na medida em que se relacionam com a mobilidade académica e profissional, a empregabilidade e a aprendizagem ao longo da vida (cf. *Comunicado de Praga*, 2001; *Comunicado de Bergen*, 2005; *Nancy Declaration*, 2006; *Comunicado de Londres*, 2007). Assim, a questão das línguas afigura-se como crucial no âmbito do Processo de Bolonha que requer que as universidades europeias procedam a uma reflexão acerca do papel central que ocupam na promoção do plurilinguismo e que ajam em conformidade (cf. European Comission, 2003).

Acreditando com Amado que “Um dos aspectos fundamentais e primordiais do estudo de caso consiste numa correcta e adequada caracterização da situação em que o mesmo se verifica ou em que o mesmo consiste” (2009: 130), pensamos ser importante, neste momento, descrever mais minuciosamente a UA, nomeadamente procedendo a uma breve síntese histórica, caracterização da sua estrutura organizacional e descrição da sua actividade nos diversos contextos institucionais que nos propusemos analisar: formação, investigação científica e interacção com a sociedade local, nacional e internacional.

Síntese histórica e estrutura organizacional

A UA, instituição que pertence ao Ensino Superior Público português, foi criada em 1973 através do Decreto-Lei N.º 402/73 de 11 de Agosto quando existiam apenas cinco universidades em Portugal, a saber: Universidade de Coimbra, Universidade de Lisboa, Universidade do Porto, Universidade Técnica de Lisboa e Universidade Católica

¹⁶² *Relatório sobre a concretização do Processo de Bolonha na Universidade de Aveiro - Ano lectivo 2007/2008.*

Portuguesa. As actividades de formação desta nova universidade iniciaram-se com o curso de Telecomunicações, em edifício cedido pelo Centro de Estudos e Telecomunicações dos CTT. A grande aposta da UA relacionou-se com a criação de licenciaturas em áreas pouco exploradas pelas IES já existentes e com a formação de professores, como ficou evidenciado pela criação do CIFOP (Centro Integrado de Formação de Professores) no ano lectivo de 1977/1978.

De acordo com informação no *site* da instituição¹⁶³, em 1976 estavam já criados os cursos de Ciências do Ambiente e Educação, Ciências da Natureza e Educação, Matemática e Educação, Inglês-Português e Educação e Francês-Português e Educação, tendo sido também nesse ano construídas as primeiras infra-estruturas próprias. A fase de consolidação da Universidade decorreu na década de 80, altura em que se definiu o *Regulamento Interno*, se criaram os órgãos fundamentais e se concluiu o processo de aquisição dos terrenos para implementação do *Campus* Universitário de Santiago.

A estrutura orgânica da UA tem por base os Departamentos que, de acordo com o Artigo 28.º dos primeiros *Estatutos da Universidade de Aveiro*¹⁶⁴ gozam de autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira. No ano lectivo de 2002/2003 a UA era constituída por 14 Departamentos, 3 Secções Autónomas, 2 Escolas de Ensino Superior e 1 Instituto Superior:

Quadro 6. Departamentos, secções autónomas, escolas e institutos da UA em 2003

Departamentos	Departamento de Ambiente e Ordenamento
	Departamento de Biologia
	Departamento de Ciências da Educação
	Departamento de Comunicação e Arte
	Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
	Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial
	Departamento de Electrónica e Telecomunicações
	Departamento de Engenharia Cerâmica e do Vidro
	Departamento de Engenharia Mecânica
	Departamento de Física

¹⁶³ <http://www.ua.pt/PageText.aspx?id=152> (consultado a 29 de Outubro de 2007).

¹⁶⁴ In [http://legua.ua.pt/textoslegua/universidade%20de%20aveiro/documentos%20específicos%20\(estatutos,%20ei%20orgânica%20e%20outros\)/Despacho_Normativo_52_1989.pdf](http://legua.ua.pt/textoslegua/universidade%20de%20aveiro/documentos%20específicos%20(estatutos,%20ei%20orgânica%20e%20outros)/Despacho_Normativo_52_1989.pdf) (consultado a 29 de Outubro de 2007).

	Departamento de Geociências
	Departamento de Línguas e Culturas
	Departamento de Matemática
	Departamento de Química
Secções Autónomas	Secção Autónoma de Ciências da Saúde
	Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas
	Secção Autónoma de Engenharia Civil
Escolas	Escola Superior de Saúde da UA (ESSUA)
	Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (ESTGA)
Instituto	Instituto Superior de Contabilidade e Administração da UA (ISCAA)

No ano lectivo de 2007/2008 existiam já 15 Departamentos na medida em que a Secção Autónoma de Engenharia Civil passou a Departamento de Engenharia Civil, mantendo-se as outras duas Secções Autónomas e o Instituto Superior. Para além disso, existia já a Escola Superior de Design, Gestão e Tecnologia de Produção Aveiro Norte.

Actividade desenvolvida

Como vimos atrás, nos anos lectivos em que propomos centrar a nossa investigação, a Universidade de Aveiro regia-se pelo disposto nos *Estatutos da Universidade de Aveiro* (Despacho Normativo N.º 52/89 de 01 de Junho de 1989) e pelo *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior* (Lei N.º 62/2007 de 10 de Setembro)¹⁶⁵.

O Artigo 4.º dos primeiros *Estatutos da Universidade de Aveiro* delineia a missão da instituição caracterizando-a como “um centro de criação, transmissão e difusão de cultura, ciência e tecnologia” que tem como principais propósitos

“a) a formação humana, cultural, científica e técnica; b) a realização de investigação fundamental e aplicada; c) a prestação de serviços à comunidade, numa perspectiva de valorização recíproca, com especial atenção para a região em que se integra; d) o

¹⁶⁵ A partir de 2009 a Universidade de Aveiro passou a um regime fundacional (Fundação Pública com regime de direito privado), regulamentado pelo Decreto-Lei N.º 97/2009, de 27 de Abril. Os novos Estatutos foram homologados pelo Despacho Normativo N.º 18A/2009 de 14 de Maio de 2009. Uma vez que estas mudanças se verificaram num período temporal posterior aos anos lectivos da nossa análise, cingir-nos-emos aos primeiros Estatutos que regiam a acção da UA.

intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congéneres, nacionais e estrangeiras.”

Deste modo, verificamos que já desde a sua fundação a UA reflectia no seu plano de desenvolvimento uma concepção de universidade à qual competiam missões tais como a oferta de actividades de ensino-aprendizagem e de formação, a realização e aplicação de investigação, a prestação de serviço público específico, o intercâmbio e a cooperação internacional. Estas missões são corroboradas, mais tarde, no *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior* que enfatiza a importância das universidades na criação de um espaço europeu de ensino superior que interaja com a sociedade.

Também na declaração de missão apresentada *on-line*¹⁶⁶ estão presentes estas missões de diferente teor:

“Criar conhecimento, expandir o acesso ao saber em benefício das pessoas e da sociedade, através da investigação, do ensino e da cooperação; assumir um projecto de formação global do indivíduo; ser actor na construção de um espaço europeu de investigação e educação, e de um modelo de desenvolvimento regional assente na inovação e no conhecimento científico e tecnológico.”

De seguida, procederemos a uma breve descrição da actividade da instituição nos contextos de actuação institucional da nossa análise.

Formação

Ao nível da Formação, a UA tem testemunhado o crescimento da sua população académica de forma inequívoca. Para isso contribuiu a integração do Ensino Politécnico no projecto de formação inicial: a criação da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda (ESTGA), em 1997, a integração do Instituto de Contabilidade e Administração de Aveiro (ISCAA), em 1999, a implementação da Escola Superior de Saúde (ESSUA), em 2000, e a implantação em 2004 de uma escola politécnica na zona norte do distrito, a Escola Superior Aveiro-Norte (ESAN) (<http://www.ua.pt/PageText.aspx?id=152>). O ano lectivo de 2001/2002 foi marcado pelo início do programa de ensino e formação tecnológica e profissional. Desde então, não só o Programa de Formação Pós-Secundária da Universidade de Aveiro se estendeu a outros concelhos, como aumentou o leque de Cursos de Especialização Tecnológica (CETs) oferecidos.

¹⁶⁶ In <http://www.ua.pt/PageText.aspx?id=5498> (consultado a 29 de Outubro de 2007).

A enorme expansão das actividades de ensino e formação, e sua adequação às necessidades de empregabilidade, tem sido acompanhada pelo alargamento das infra-estruturas de apoio às actividades pedagógicas e pela criação de unidades de gestão do ensino-aprendizagem. Assim, ao nível da formação graduada, destaca-se a criação do Instituto de Formação Inicial Universitária (IFIU) em 2000 (Despacho N.º 16-R/00, 14 de Setembro¹⁶⁷), ao qual compete

“garantir a execução das políticas e a qualidade da formação inicial na UA; promover a articulação entre as outras Unidades e Serviços com vista à dinamização das políticas; promover a recolha e divulgação de informação relevante para as actividades da formação inicial; garantir o funcionamento do modelo organizacional da UA.”

Relativamente à formação pós-graduada, a UA criou, também em 2000, o Instituto de Formação Pós-Graduada (IFPG) (Despacho N.º 17-R/00, 14 de Setembro¹⁶⁸), um órgão de coordenação e de gestão da formação pós-graduada que apresenta como principais funções

“a coordenação, monitorização e avaliação dos cursos de formação pós-graduada universitária, a promoção de actividades de pós-graduação de qualidade e a prossecção da sua adequação às necessidades da sociedade.”¹⁶⁹

Ainda em Outubro de 2001 foi deliberada em Plenário do Senado a criação do Instituto de Formação Superior Politécnica¹⁷⁰, que apresentaria como funções apoiar, dinamizar e coordenar “as políticas de formação politécnica, garantindo a qualidade deste nível de ensino e a prossecução dos seus objectivos próprios, sem esquecer o necessário respeito pelas suas especificidades e autonomia”¹⁷¹.

¹⁶⁷ In <http://www.ua.pt/ifu/PageText.aspx?id=950> (consultado a 29 de Abril de 2009).

¹⁶⁸ In http://legua.ua.pt/textoslegua/universidade%20de%20aveiro/servi%c3%a7os,%20gabinetes%20de%20apoio%20e%20outras%20unidades/Despacho_17_R_2000.pdf (consultado a 29 de Abril de 2009).

¹⁶⁹ In <http://www.posgrad.ua.pt/PageText.aspx?id=1152> (consultado a 29 de Abril de 2009).

¹⁷⁰ In http://legua.ua.pt/textoslegua/universidade%20de%20aveiro/servi%c3%a7os,%20gabinetes%20de%20apoio%20e%20outras%20unidades/regulamento_instituto_formacao_superior_politecnica.pdf (consultado a 29 de Abril de 2009).

¹⁷¹ In http://legua.ua.pt/textoslegua/universidade%20de%20aveiro/servi%c3%a7os,%20gabinetes%20de%20apoio%20e%20outras%20unidades/Regulamento_Instituto_Formacao_Superior_Politecnica.pdf (consultado a 29 de Abril de 2009).

Tendo em conta esta expansão, os cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela UA sofreram um aumento de 2002/2003 para 2007/2008¹⁷². Vejamos.

Quadro 7. Graduação e Pós-graduação na UA

	Formação Graduada		Formação Pós-Graduada	
	Ensino Superior Politécnico	Licenciaturas e Bacharelatos	Mestrados	Doutoramentos
2002/2003	14	38	42	29
2007/2008	17	41	66 (Bolonha) 7 (Pré-Bolonha)	32 (7 programas doutorais)

De acordo com dados fornecidos pelo Gabinete de Gestão de Informação da UA (GAGI), apresentamos o número de alunos em formação graduada e pós-graduada nos dois anos lectivos em análise.

Quadro 8. Alunos em formação graduada na UA

	UA	ISCA	ESTGA	ESSUA	ESAN	TOTAL
2002/2003	8589	1622	552	340	-----	11.103
2007/2008	7777	1521	955	632	104	10.989

Quadro 9. Alunos em formação pós-graduada na UA

	Pós-Doutoramento	Cursos de Formação Especializada	Mestrado	Doutoramento	Estágios de Pós-Graduação	TOTAL
2002/2003	31	206	878	407	6	1528
2007/2008	?	?	?	?	?	2936 ¹⁷³

Relativamente ao número de *alunos nacionais de mobilidade* (“Aluno que estuda na UA num curso de Formação inicial ou num curso de Pós-Graduação e que por um período limitado de tempo, frequenta uma outra instituição de ensino superior estrangeira

¹⁷² Dados fornecidos pelo Gabinete de Gestão de Informação da UA (GAGI) em Maio de 2008. In <https://indicadores.ua.pt> (consultado em Setembro de 2008).

¹⁷³ Não apresentamos o número de alunos a frequentar cada um dos cursos de pós-graduação, em 2007/2008, por não nos terem sido fornecidos os dados necessários pela instituição, apesar dos pedidos dirigidos ao Gabinete de Planeamento Estratégico da UA. Não obtivemos acesso, de igual forma, a dados relativos ao número de professores, investigadores e funcionários da UA.

...¹⁷⁴⁾ verificamos, por dados fornecidos pelo GAGI, que em 2002/2003 se contabilizavam 151 alunos e que em 2007/2008 se contabilizavam 184, distribuídos da seguinte forma por programas de mobilidade:

Quadro 10. Alunos nacionais de mobilidade por programas

	Erasmus	Erasmus Mundus	Campus Europae	Acordos bilaterais de cooperação	ECTU	Cursos de Verão	Livre mobilidade	UE-Canadá	Bolsas Luso-Brasileiras Santander	TOTAL
2002/2003	135	----	----	7	4	2	1	2	----	151
2007/2008	129	17	13	9	2	----	6	----	8	184

As áreas científicas que em 2002/2003 mais tiveram alunos nacionais de mobilidade foram Engenharia (58 alunos), Economia Gestão e Planeamento (28 alunos), Comunicação e Arte (19 alunos), Ensino de Línguas (19 alunos) e Ciências (18 alunos). Os principais países de destino destes alunos eram Espanha, Itália, Holanda, Reino Unido e Alemanha. Relativamente a 2007/2008 não obtivemos dados referentes às áreas científicas destes alunos, mas obtivemos informação relativa aos seus principais países de destino: Espanha, Polónia, República Checa, Itália, Dinamarca, Alemanha, Reino Unido, Brasil e Hungria. Relativamente ao número de alunos estrangeiros na instituição, O GAGI não tem dados sistematizados referentes ao ano lectivo de 2002/2003 mas no *Plano de Desenvolvimento da UA (1999-2003)* afirma-se que existiam 150 alunos estrangeiros na UA (“30 doutorandos, 20 mestrandos e 100 alunos em formação inicial”).

Já no que concerne ao ano lectivo de 2007/2008, o GAGI contabilizava 852 alunos estrangeiros inscritos na UA, 375 dos quais em Pós-Graduação, denominando-os de *comunidade académica estrangeira* (“Total de alunos estrangeiros vinculados a pelo menos um curso da Universidade de Aveiro, independentemente do tipo de formação e da escola”¹⁷⁵). Neste número incluem-se não apenas os alunos ao abrigo de diferentes programas de mobilidade, mas também os alunos provenientes dos PALOP. No quadro seguinte apresentamos a sua distribuição por escola:

¹⁷⁴ In https://indicadores.ua.pt/indicadores1/geral/Priv_Internacionalizacao.aspx (consultado em Setembro de 2008).

¹⁷⁵ In https://indicadores.ua.pt/indicadores1/geral/Priv_Internacionalizacao.aspx (consultado em Setembro de 2008).

Quadro 11. Alunos estrangeiros na UA em 2007/2008

UA	ESTGA	ESAN	ESSUA	Disciplinas isoladas
594	20	8	5	225

No que concerne aos países e proveniência destes alunos, destacam-se os seguintes: PALOP, Brasil, Espanha, França, Itália, Polónia, República Checa, Alemanha, Rússia e Venezuela.

Ao nível da formação há ainda a destacar a crescente participação da UA em *joint degrees* (programas colaborativos de pós-graduação) tais como os mestrados ao abrigo do programa *Erasmus Mundus*, criado em 2004 por iniciativa da Comissão Europeia, e que consiste na leccionação em parceria de cursos de mestrado por várias IES europeias (pelo menos 3), em geral com 2 anos de duração. Os estudantes cumprem um período de estudo em, pelo menos, 2 destes países e recebem uma qualificação conjunta, dupla ou múltipla aquando da conclusão do curso. Em 2007/2008 a UA participava em 4 mestrados *Erasmus Mundus*: EMMS¹⁷⁶, FAME¹⁷⁷, HEEM¹⁷⁸, JEMES¹⁷⁹. Era ainda responsável, desde 2006, e em parceria com a Carnegie Mellon University dos Estados Unidos da América, pelo MSIN¹⁸⁰. Para além destes, refira-se ainda o Mestrado em Gestão e Políticas Ambientais desenvolvido no âmbito da rede Luso-Brasileira de Estudos Ambientais.

A cooperação com os PALOP no âmbito de programas colaborativos de educação/formação revela-se também importante para a UA. Assim, por exemplo, a UA envolveu-se em 4 mestrados em Cabo Verde: Multimédia em Educação, Didáctica de Línguas, Electrónica e Telecomunicações e Matemática Aplicada à Engenharia. Em 2007 envolveu-se no desenvolvimento de um projecto de colaboração com a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em Moçambique, que tinha como objectivo apoiar essa instituição no desenvolvimento de competências na área da Educação a Distância. Para

¹⁷⁶ *European Master in Materials Science*, Mestrado *Erasmus Mundus* em parceria com Technische Universität Hamburg-Harburg e Aalborg Universitet.

¹⁷⁷ *Functionalized Advanced Materials and Engineering*, Mestrado *Erasmus Mundus* em parceria com Institut National Polytechnique de Grenoble, Université Catholique de Louvain, Université de Liège, Technische Universität Darmstadt, Universität Augsburg e Université Bordeaux I, Sciences et Technologies.

¹⁷⁸ *Higher Education European Master*, Mestrado *Erasmus Mundus* em parceria com as Universidades de Oslo e de Tampere.

¹⁷⁹ *Joint European Master in Environmental Studies*, Mestrado *Erasmus Mundus* em parceria com Technische Universität Hamburg-Harburg, Universitat Autònoma de Barcelona, Aalborg Universitet.

¹⁸⁰ *Science in Information Networking*, Mestrado em parceria com a Carnegie Mellon University.

além disso, esta colaboração tinha também como objectivo promover a formação avançada de um grupo de quadros da UEM e, nesse sentido, promoveu-se uma edição especial do programa doutoral em Multimédia em Educação da UA para um grupo de docentes dessa instituição.

Investigação Científica

Quando em 2007 acedemos à página *Web* do Instituto de Investigação¹⁸¹ da UA tivemos imediatamente acesso à seguinte informação: “A Investigação é uma dimensão de importância prioritária na Universidade de Aveiro (...) a excelência da investigação é, aliás, uma marca distintiva desta casa”. A esta frase seguia-se a apresentação da instituição enquanto parceira de empresas com as quais desenvolve projectos de investigação e desenvolvimento em áreas de grande impacto científico, tecnológico e socioeconómico.

Verificamos, então, que a informação a que o público tem acesso é que, de facto, a missão investigativa da UA é bastante valorizada o que concorreu para a criação do Instituto de Investigação, aprovada pelo Senado em 10 de Janeiro de 1995, que integra todas as Unidades de Investigação e Desenvolvimento e Laboratórios Associados. Como principais funções, compete-lhe dinamizar a investigação na UA e garantir a ligação entre as várias unidades, facilitando, incentivando e tutelando as parcerias entre elas, pautando-se a sua acção por alguns objectivos gerais que passamos a apresentar:

“a) Dinamizar e estruturar a investigação e o seu desenvolvimento na Universidade, em estreita ligação com o Conselho Científico; b) Promover a interdisciplinaridade, sempre que esta seja vital para a produtividade científica, a criatividade e a mobilização de recursos materiais e humanos; c) Explorar as sinergias, convergências e articulações possíveis entre as várias áreas científicas, tecnológicas, humanistas e artísticas; d) Criar um conjunto de instrumentos destinados a apoiar a investigação, de forma a garantir a qualidade do trabalho das Unidades de I&D e assegurar avaliação da sua produtividade científica; e) Explorar na Universidade as oportunidades de uma maior articulação entre o sistema de ensino e o sistema de investigação, numa perspectiva de renovação do ensino pós-graduado.”¹⁸²

Compete ainda ao Instituto de Investigação a coordenação das candidaturas e o tratamento de dados estatísticos relativos à actividade científica desenvolvida pelas unidades de investigação e fornecer apoio administrativo e de gestão financeira dos

¹⁸¹ In <http://www.ua.pt/PageText.aspx?id=287> (consultado a 08 de Outubro de 2007).

¹⁸² In <http://www.ua.pt/ii/PageText.aspx?id=1142> (consultado a 31 de Novembro 2007).

projectos de investigação desenvolvidos na UA. Para esta última tarefa, foi criado o Gabinete de Apoio a Projectos (GAP) em 1997.

A investigação científica na UA encontra-se, desde 1994, organizada em unidades investigativas, forma de organização imposta pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) para a investigação em Portugal. De acordo com Borrego & Conceição (1999), na UA, estas unidades

“correspondem à definição de um número limitado de áreas prioritárias de investigação, onde foram tidos em conta os interesses e competências científicas dos grupos então existentes e respectiva massa crítica, a projecção científica dos mesmos a nível nacional e internacional, bem como o plano estratégico da universidade para a produção de conhecimento.”

Assim, as unidades de investigação surgem como resposta à necessidade de coordenar, apoiar e estimular a investigação na instituição.

No início de 2002¹⁸³ havia na UA dezasseis Unidades de Investigação (UI) e um Laboratório Associado (LA) como podemos ver pelo quadro abaixo:

Quadro 12. Unidades de Investigação e Laboratórios Associados em 2002

Unidades de Investigação
Centro de Biologia Celular - CBC
Centro de Estudos do Ambiente e do Mar - CESAM
Centro de Investigação em Materiais Cerâmicos e Compósitos - CICECO
Centro de Línguas e Culturas - CLC
CZCM - Centro das Zonas Costeiras e do Mar
Construção de Conhecimento Pedagógico e Sistemas de Formação - CCPSF
Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores - CIDTFF
Evolução Litosférica e do Meio Ambiental de Superfície - ELMAS
Física de Semicondutores em Camadas, Optoelectrónica e Sistemas Desordenados - FSCOSD
Instituto de Engenharia Electrónica e Telemática de Aveiro - IEETA
Matemática e Aplicações - MA
Minerais Industriais e Argilas - MIA
Química Orgânica, Produtos Naturais e Agro-Alimentares - QOPNA
Tecnologia Mecânica e Automação - TEMA
Unidade de Investigação em Comunicação e Arte - UNICA
Unidade de Investigação Materiais Cerâmicos - UIMC

¹⁸³ De acordo com informação no *Relatório de Actividades Desenvolvidas do Instituto de Investigação* ao longo do ano de 2002 “verificou-se a fusão de duas UI (Centro de Investigação em Materiais Cerâmicos e Química Inorgânica e de Materiais) em um Laboratório Associado, a extinção do CIOGS (Centro de Investigação sobre as Organizações e a Gestão Social) em Janeiro de 2002 e do CZCM (Centro das Zonas Costeiras e do Mar) em 31 de Dezembro de 2002, assim como o facto de 2 UI estarem em vias de criação (CEOC - Centro de Estudos em Optimização e Controlo e Unidade de Investigação em Inovação e Competitividade do Território).”

Laboratórios Associados
Instituto de Telecomunicações - IT

O ano de 2003 iniciou-se com treze UI e dois LA (IT e CICECO), terminando com quinze UI (o Centro de Estudos em Optimização e Controlo e a Unidade de Investigação em Inovação e Competitividade do Território foram aprovados no mês de Abril em reunião do Conselho do Instituto de Investigação) e os dois LA iniciais.

O ano de 2007 iniciou-se e terminou com quinze UI e três LA (IT, CICECO e CESAM). Em 2008, a unidade de investigação Física de Semicondutores em Camadas, Optoelectrónica e Sistemas Desordenados (FSCOSD) passou também a LA.

Interacção com a sociedade local, nacional e internacional

A UA tem vindo a assumir a cooperação instituição-sociedade como uma das suas missões fundamentais, a qual tem reforçado de diferentes formas:

“A cooperação com a sociedade é reforçada pela intervenção da Universidade na promoção de transferência do conhecimento, tecnologia e inovação, junto do tecido empresarial. Paralelamente, dão-se passos certos na dinamização de programas de formação contínua e de ensino à distância que assumiam uma importância crescente na diferenciação de públicos e na satisfação das suas necessidades de formação.”¹⁸⁴

Assim, os domínios de intervenção mais relevantes relacionam-se com a formação e a investigação no âmbito das quais a UA tem vindo a criar e a desenvolver estruturas e unidades específicas.

No âmbito da formação, tem-se verificado uma preocupação com a necessidade de formar indivíduos para responder às novas exigências do mercado de trabalho ao nível global mas também local, criando-se novos cursos e desenvolvendo-se acções de formação profissional e de formação contínua. Para assegurar esta missão, a UA conta com algumas unidades funcionais específicas para a formação tais como o Centro Integrado de Formação de Professores (CIFOP), actualmente Unidade Integrada de Formação Continuada¹⁸⁵ - UINFOC), a Associação para a Formação Profissional e Investigação da

¹⁸⁴ In <http://www.ua.pt/PageText.aspx?id=152> (consultado a 31 de Outubro de 2007).

¹⁸⁵ In <http://www.ua.pt/uinfoc> (consultado a 10 de Maio de 2010).

Universidade de Aveiro¹⁸⁶ (UNAVE), o Centro Multimédia e de Ensino à Distância¹⁸⁷ (CEMED).

No que concerne à investigação, a UA afirma preocupar-se com a transferência de tecnologia e valorização de resultados apostando no “empreendedorismo”, assumindo claramente um papel crucial no desenvolvimento da sociedade:

“A sociedade mudou radicalmente nas últimas décadas e com ela o papel das Universidades. Ensinar, investigar e cooperar com a sociedade exigem hoje uma nova atitude. A Universidade de Aveiro escolheu a sua: o empreendedorismo. Esta tem sido uma preocupação transversal a todas as dimensões da sua missão. A UA criou unidades de apoio à inovação e à transferência de tecnologia para o tecido empresarial, apoia e participa na criação de empresas de base tecnológica, aposta em programas de formação superior, profissional e contínua adaptados às necessidades das empresas, cria cursos de empreendedorismo para estimular a criação de novos negócios. Tudo para que o saber produzido na UA esteja ao serviço da inovação e do desenvolvimento económico e social.”¹⁸⁸

As unidades/interfaces de apoio à relação investigação-sociedade criadas foram, por exemplo, o Centro de Mobilidade para Investigadores¹⁸⁹, integrado na Rede Europeia de Centros de Mobilidade, a GrupUNAVE¹⁹⁰, a Incubadora de Empresas¹⁹¹ (IEUA), a Unidade de Transferência de Tecnologia¹⁹² (UATEC).

Ao nível do estabelecimento de uma interacção com a sociedade local e nacional, através da formação e da investigação, destaca-se a reestruturação e adaptação de algumas das unidades de apoio iniciadas em 1998 com o “Programa para a Cooperação Universidade-Sociedade” (Universidade de Aveiro, 1998). Segundo este programa, a UA comprometia-se a criar uma área funcional responsável pelo estreitamento e desenvolvimento de relações com a sociedade local e nacional em três grandes áreas: formação permanente, interacção cultural e ligação ao tecido produtivo.

Relativamente à formação permanente, a instituição afirmava-se empenhada em contribuir para a valorização profissional dos indivíduos através de iniciativas que visassem a actualização de conhecimentos e o apuramento profissional de licenciados, a actualização de conhecimentos e formação profissional dirigida a quadros de empresas e

¹⁸⁶ In <http://www.unave.ua.pt> (consultado a 10 de Maio de 2010).

¹⁸⁷ In <http://www.ua.pt/ceded> (consultado a 31 de Outubro de 2007).

¹⁸⁸ In <http://www.ua.pt/PageText.aspx?id=298> (consultado a 05 de Novembro de 2007).

¹⁸⁹ In <http://www.ua.pt/mobilitycentre> (consultado a 10 de Maio de 2011).

¹⁹⁰ In <http://www.ua.pt/grupunave/default.aspx> (consultado a 10 de Maio de 2011).

¹⁹¹ In <http://www.ua.pt/incubadora> (consultado a 10 de Maio de 2011).

¹⁹² In <http://www.ua.pt/uateg> (consultado a 10 de Maio de 2011).

organismos da administração pública e a dinamização da formação profissional, nomeadamente em colaboração com órgãos da administração local, regional e central.

No que concerne à vertente da interacção cultural com a sociedade, a UA comprometia-se a tomar e apoiar iniciativas que contribuíssem para: enriquecer a vida cultural intramuros, na sua vertente extra curricular; dinamizar a vida cultural da cidade de Aveiro, das regiões circundantes e do país em geral; promover artistas e autores nacionais; confrontar a cultura portuguesa com culturas de outros países; promover a imagem da UA como centro de criação e divulgação cultural e facilitar o acesso das populações à formação cultural. Destacamos, nesta vertente da interacção e promoção cultural, a cooperação da UA com a Orquestra Filarmonia das Beiras¹⁹³.

Quanto à vertente da ligação ao tecido produtivo, a universidade manifestava a sua vontade de contribuir activamente para o desenvolvimento económico da região e do país através de acções que visassem, por exemplo: a transferência para o tecido produtivo das competências, processos e produtos desenvolvidos na UA; a criação de condições favoráveis à inserção de licenciados da UA no mercado de trabalho; a renovação do tecido empresarial através da inovação e da transferência de tecnologia e a disponibilização de serviços avançados às empresas e a outras instituições públicas e privadas. As estruturas executivas destas três vertentes existiam já na UA, sofrendo, então, um processo de remodelação tendo em conta estes objectivos estratégicos. Desta forma, a Fundação João Jacinto Magalhães¹⁹⁴ ficou responsável pela área da interacção cultural, a UNAVE pela área da formação permanente e o GrupUNAVE pela do tecido produtivo.

No âmbito da interacção com a sociedade local e nacional, destaca-se ainda a acção dos Serviços de Relações Externas¹⁹⁵ (SRE; actualmente Serviços de Comunicação, Imagem e Relações Públicas - SCIRP), que delineavam a sua missão no interior da instituição da seguinte forma:

“Os Serviços de Relações Externas (SRE) têm por missão a coordenação das diversas formas com que a Universidade se relaciona com os seus públicos privilegiados. Tendo como principais objectivos realçar a reputação da Universidade de Aveiro e aumentar o conhecimento da Instituição junto de um crescente conjunto de diferentes públicos (potenciais alunos e antigos alunos, comunicação social, empresas, entidades governamentais e todos os cidadãos em geral, além da própria comunidade académica), os Serviços de Relações Externas desenvolvem um vasto leque de

¹⁹³ In <http://www.orquestradasbeiras.com> (consultado a 18 de Outubro de 2010).

¹⁹⁴ In <http://www.ua.pt/fjjm> (consultado a 10 de Maio de 2011).

¹⁹⁵ In <http://www.ua.pt/sre> (consultado a 03 de Junho de 2008).

actividades, apoiando e promovendo, assim, todos os aspectos da actividade da academia.”¹⁹⁶

Como se refere no documento institucional *O Projecto de desenvolvimento da Universidade de Aveiro – no contexto de uma eventual transformação em fundação pública com regime de direito privado*, datado de 2008,

“A UA tem conferido particular importância às actividades dirigidas aos jovens em idade escolar, quer em termos de divulgação da ciência, quer como estímulo à aquisição de competências nestes domínios.”

Destaca-se, neste âmbito da compreensão pública da ciência, a criação em 2004 da Fábrica – Centro Ciência Viva de Aveiro¹⁹⁷, que integra a Rede Nacional de Centros Ciência Viva, e a organização de diversos eventos tais como a Semana Aberta de Ciência e Tecnologia, a Academia de Verão e programas e competições nos domínios da Matemática (PMatE-Programa Matemática Ensino), Química (Olimpíadas de Química), Biologia (projecto bioNTE e Biologia na Noite) e Robótica (Micro-Rato).

Ao nível da interacção com a sociedade internacional, destaca-se a criação do Gabinete de Relações Internacionais¹⁹⁸ (GRI) em 1987 que apresenta como missão “dinamizar e garantir a qualidade da mobilidade internacional da população da Universidade de Aveiro, fomentando uma cooperação estratégica com instituições e entidades externas.”¹⁹⁹

Como veremos no capítulo seguinte de forma pormenorizada, a internacionalização adquire uma grande importância para a instituição que traça uma estratégia multifacetada para a alcançar:

“A Universidade de Aveiro assume o desafio de alcançar uma posição de grande destaque internacional. A estratégia traçada inclui: a produção de conhecimento em colaboração com parceiros estrangeiros; a definição de uma política de alianças e a identificação de áreas geográficas de colaboração prioritária; o recrutamento de talentos a nível internacional (professores, investigadores ou estudantes); aumento da visibilidade transfronteiriça da UA, quer pela promoção de eventos, quer pelo reforço da presença e representação da UA em organizações supranacionais.”²⁰⁰

¹⁹⁶ In <http://www.ua.pt/sre/PageText.aspx?id=3719> (consultado a 03 de Junho de 2008).

¹⁹⁷ In <http://www.fabrica.ua.pt> (consultado a 10 de Maio de 2011).

¹⁹⁸ In <http://www.ua.pt/gri> (consultado a 08 de Outubro de 2007).

¹⁹⁹ In <http://www.ua.pt/gri/PageImage.aspx?id=6368> (consultado a 08 de Outubro de 2007).

²⁰⁰ In <http://www.ua.pt/PageText.aspx?id=470> (consultado a 11 de Maio de 2011).

A questão da internacionalização passa pela cooperação para o desenvolvimento de países terceiros e, nesse âmbito, a cooperação com países pertencentes à Comunidades dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) assume um carácter prioritário “pelo carácter estratégico, pelas afinidades existentes, pelas necessidades identificadas e pelas valências detidas pela UA e que se traduzem num potencial efectivo de colaboração”²⁰¹. A questão da cooperação para o desenvolvimento parece adquirir uma grande relevância para instituição que considera que “uma universidade de excelência tem de abranger na sua missão a luta, dentro e fora das fronteiras do seu país, por um desenvolvimento humano que potencie a expansão da personalidade de cada um individualmente e da nossa identidade colectiva como actores sociais”²⁰².

Ainda no que concerne à interacção com a sociedade não podemos deixar de referir a acção da AAUAv (Associação Académica da Universidade de Aveiro), fundada em 1978, que considera ter vindo a contribuir para “a formação dos estudantes da UA, através do fomento de actividades culturais, físicas, desportivas e político-sociais. Estabelecendo, sem dúvida, a ligação da Universidade de Aveiro e dos seus estudantes à realidade sócio-económica e política do país e da região, promovendo sobretudo os valores fundamentais do ser humano”²⁰³. Esta ligação à sociedade é assegurada pelos diversos Núcleos culturais, associativos, desportivos e de curso que integram a Associação e que se consubstanciam enquanto “espaços de desenvolvimento pessoal e colectivo, mas também uma oportunidade para podermos ter acesso a experiências que de outra forma não nos estariam acessíveis tais como aprender a coordenar, a trabalhar em equipa, a gerir e executar actividades, a estabelecer relações com diversas entidades da sociedade e, fundamentalmente, aprender a ser solidário com os outros sem esperar nada em troca”²⁰⁴.

3.2. Metodologia de recolha de dados

O enquadramento do nosso estudo num tipo de investigação qualitativa e num paradigma fenomenológico-interpretativo implica, desde logo, a recolha de uma “variety of empirical materials [...] that describe routine and problematic moments and meanings in

²⁰¹ In <http://www.ua.pt/coopdev/PageText.aspx?id=8055> (consultado a 11 de Maio de 2011).

²⁰² In <http://www.ua.pt/coopdev> (consultado a 11 de Maio de 2011).

²⁰³ In <http://aauav.pt/acerca-aauav/?area=aauav> (consultado a 23 de Março de 2008).

²⁰⁴ In <http://aauav.pt/nucleos/?area=aauav> (consultado a 23 de Março de 2008).

individuals' lives" (Denzin & Lincoln, 1994: 2). Assim, apoiámo-nos na combinação e complementaridade de diferentes métodos de recolha de modo a obtermos dados qualitativos que nos permitissem responder às nossas questões de investigação. Com efeito, como referem alguns autores, este posicionamento "multi-method" (Morse & Chung, 2003: 9) permite-nos alcançar uma perspectiva mais completa, equilibrada e holística.

Procurámos, desta forma, com os métodos de recolha utilizados e com a posterior triangulação de toda a informação, "dar voz" à instituição Universidade de Aveiro.

3.2.1. Recolha documental

Iniciámos a colecta de dados procedendo a uma recolha de documentos escritos oficiais dos contextos institucionais que nos propusemos analisar - formação, investigação científica e interacção com a sociedade local, nacional e internacional - de forma a aceder ao que Bogdan & Biklen denominam de "perspectiva oficial" (1994: 180). Com a recolha de documentos oficiais pretendíamos, então, *descrever o discurso institucional no que concerne à utilização das línguas e à promoção do plurilinguismo*. De forma mais específica, e acreditando, com Van der Maren, que os documentos recolhidos no âmbito de uma investigação acerca de instituições contêm "traces de l'activité des membres de ces institutions et fournissent donc un matériel, ou des inscriptions, que l'on peut invoquer comme témoin des événements que l'on souhaite étudier" (1996: 302), pretendíamos identificar linhas de orientação relativamente à educação linguística no âmbito da formação, às línguas utilizadas na investigação científica e na interacção com a sociedade local, nacional e internacional e, ainda, relativamente a dinâmicas plurilingues que se estabelecem intra e inter-institucionalmente.

Como pudemos constatar pela revisão da literatura, a recolha documental apresenta-se como uma das técnicas mais utilizadas para a investigação em Ciências Sociais e Humanas, tornando-se indispensável na medida em que a maior parte das fontes escritas são quase sempre a base do trabalho de investigação. Saint-Georges considera que "a *pesquisa documental* apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação" (1997: 30).

A pesquisa documental deve muito à História e sobretudo aos seus métodos críticos de investigação sobre fontes escritas. Cohen & Manion (1990) esclarecem que tem vindo a sobressair um processo de aproximação entre a investigação histórica e a investigação noutras áreas. De facto, ao pretender estabelecer sínteses sistemáticas dos acontecimentos históricos, a investigação histórica serviu às Ciências Sociais e Humanas, no sentido da reconstrução crítica de dados que permitam inferências e conclusões. Como referem estes autores, trata-se da possibilidade de, a partir de dados passados, perspectivar o futuro e, a partir deste, compreender os seus antecedentes, numa espécie de *reconstrução*.

Quanto à sua natureza, as fontes documentais são, normalmente, classificadas em *fontes primárias* e *fontes secundárias*. As primeiras enquanto fontes de época e as segundas como fontes interpretativas baseadas nas primeiras (Bell, 1997; Burgess, 1997; Cohen & Manion, 1990). Adequando esta perspectiva às questões da educação, Bogdan & Biklen (1999) designam as fontes documentais oficiais como *documentos internos* e como *comunicações externas*. Bell considera ainda, dentro das fontes primárias, as *fontes deliberadas* (produzidas com o intuito de servir a futuras investigações como, por exemplo, autobiografias, memórias ...) e as *fontes inadvertidas* (resultantes do normal funcionamento do sistema em estudo e que são usadas pelo investigador com uma finalidade diferente daquela com que foram criadas) consideradas as mais comuns e mais valiosas (1997: 91-92). No nosso estudo de caso socorremo-nos exclusivamente de *fontes primárias inadvertidas* que são, na percepção de Saint-Georges (1997), verdadeiros *factos de sociedade* que podem abrir e anteceder a utilização de outras técnicas de recolha de dados ao permitir, por exemplo, identificar uma lista de sujeitos a entrevistar, o que fizemos no âmbito da nossa investigação.

Para além disso, às fontes documentais são atribuídas vantagens ou pontos fortes importantes que lhes reconhecemos ao longo da nossa investigação: a) estabilidade, podendo ser revisitadas inúmeras vezes; b) descrição, uma vez que não foram criadas como resultado do estudo de caso; c) exactidão, por conterem referências a nomes, datas, acontecimentos; d) ampla cobertura, por recobrirem longos espaços de tempo, muitos acontecimentos e ambientes distintos (Yin, 2003). Por outro lado, o mesmo autor aponta-lhes como pontos fracos a possível dificuldade de recuperação, a selectividade tendenciosa

por parte do investigador, o facto de poderem reflectir ideias pré-concebidas (do autor) desconhecidas do investigador e ainda a possibilidade de negação de acesso.

A consciencialização destes pontos fracos levou-nos a solicitar reuniões (ver Anexo 1) com responsáveis pelas diferentes unidades orgânicas e funcionais da UA, dando-lhes a conhecer os nossos objectivos de investigação, para que nos pudessem auxiliar tanto na selecção dos documentos a recolher, como no acesso a eles. Pretendíamos, deste modo, rentabilizar, agilizar e possibilitar o processo de recolha, uma vez que, identificados os documentos, poderíamos pedir, imediatamente, autorização de acesso. Desta forma, reunimos com os seguintes indivíduos:

Quadro 13. Reuniões preparatórias do processo de recolha documental

Formação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assessora do Conselho Científico ▪ Assessora do Conselho Pedagógico e do Instituto de Formação Inicial Universitária ▪ Assessora do Instituto de Formação Pós-Graduada
Investigação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assessora do Instituto de Investigação ▪ Representante da Comissão Editorial
Interacção com a sociedade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsável pelo Gabinete de Relações Internacionais e pelo Gabinete de Estágios e Saídas Profissionais ▪ Coordenadora dos Serviços de Relações Externas ▪ Representante da Associação Académica da Universidade de Aveiro

A recolha documental iniciou-se em Maio de 2008 e decorreu até Outubro de 2009. No âmbito do contexto da formação, recolhemos, para além de documentos institucionais, os programas das disciplinas de línguas leccionadas na UA nos anos lectivos de 2002/2003 e 2007/2008, após solicitação de acesso ao arquivo morto do Departamento de Línguas e Culturas (DLC).

De salientar que recolhemos e analisámos os documentos, para cada um dos contextos de acção institucional, que nos foram indicados pelos indivíduos acima como sendo importantes face aos objectivos da nossa investigação e onde, provavelmente, encontraríamos evidências de iniciativas institucionais contribuidoras para o desenvolvimento do plurilinguismo e evidências de dinâmicas mono/plurilingues que se estabelecem intra e inter-institucionalmente.

3.2.2. Inquéritos por entrevista

Após a recolha documental no âmbito dos diversos contextos institucionais e da sua análise, procedemos à realização de inquéritos por entrevista semi-estruturada com representantes dos órgãos de governo e coordenação da instituição e com responsáveis pelos diferentes contextos no ano lectivo de 2007/2008, levadas a cabo durante o mês de Maio de 2010.

Os objectivos gerais que delineámos para as entrevistas (i. compreender mais aprofundadamente alguns resultados da análise dos documentos recolhidos, no âmbito dos diferentes contextos institucionais; ii. identificar representações relativamente ao papel das línguas e do plurilinguismo na construção das sociedades actuais; iii. identificar representações relativamente a políticas linguísticas nas instituições de ensino superior e iv. descrever representações das línguas nos diversos contextos da UA) exigiam um instrumento que possibilitasse a obtenção e aprofundamento de informação específica, permitindo delimitar sistemas de representações e valores dos indivíduos (cf. Ruquoy, 1997: 89-90). Assim, estamos conscientes de que

“A entrevista, como substituto de uma observação de acontecimentos ou comportamentos passados, não obtém senão representações actuais acerca desses acontecimentos. Uma vez que toda a reconstrução é sempre uma alteração, o acesso aos acontecimentos através da entrevista será sempre limitado, a não ser que se pretendam atingir, precisamente, essas representações actuais” (Amado, 2009: 184).

Optámos, então, por levar a cabo entrevistas semi-estruturadas na medida em que não sendo “inteiramente livre(s) e aberta(s) nem orientada(s) por um leque inflexível de perguntas estabelecidas à priori” (Pardal & Correia, 1995: 65), permitiriam que o discurso dos entrevistados fluísse espontaneamente de forma a informar “sobre as suas percepções e interpretações que faz de um acontecimento; sobre as suas experiências e memórias; revela(ndo) as suas representações e referências normativas; fornece(ndo) indícios sobre o seu sistema de valores, emotividade e atitudes (...) ajudando à compreensão dos fenómenos” (*ibidem*).

Assim, apesar da existência de um guião previamente elaborado (ver Anexo 2), as entrevistas decorreram em contextos muito semelhantes ao de uma conversa informal, o que exigiu da parte da investigadora um atenção redobrada no sentido de, em momentos oportunos, dirigir a discussão para o assunto em foco, colocando até questões adicionais que permitissem clarificações necessárias. Para além disso, a liberdade permitida por este

tipo de entrevistas (quer ao nível da inexistência de uma ordem rígida das questões, quer ao nível da adaptação ao discurso do entrevistado) fez surgir questões inesperadas à investigadora que se mostraram de grande utilidade para a investigação. Por exemplo, ainda que não tivesse sido delineado como objectivo a identificação de iniciativas concorrentes para a promoção do plurilinguismo e do contacto intercultural no âmbito dos diferentes contextos institucionais, este cunho mais livre e aberto da entrevista semi-estruturada permitiu essa identificação.

Podemos dizer, então, que a investigadora/entrevistadora seguiu “a linha de pensamento do(s) seu(s) interlocutor(s)” ao mesmo tempo que zelou “pela pertinência das afirmações relativamente ao objectivo da pesquisa” (Ruquoy, 1997: 95). Deste modo, procurou-se proceder como Bogdan & Biklen aconselham: “...o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, em seguida, explora-a mais aprofundadamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou” (1994: 135).

Na concepção dos guiões tivemos em atenção alguns pontos sublinhados por Foody (1996). Assim, preocupámo-nos em definir de forma clara a informação que pretendíamos, delineando objectivos gerais e objectivos específicos para cada momento de cada uma das entrevistas. Esta preocupação tornou-se mais premente na medida em que os diferentes guiões continham questões comuns, o que sublinha a importância de todos os inquiridos entenderem o tópico da mesma forma e responderem de acordo com as mesmas dimensões.

Para além disso, e seguindo ainda as recomendações do autor acima, entrevistámos sujeitos que, à partida, possuíam a informação pretendida, questionando cada um deles acerca do contexto institucional da UA pelo qual era responsável ou com o qual mantinha ou mantivera relações estreitas, acreditando que

“...parece razoável supor que os inquiridos com mais responsabilidades na tomada de decisões e na formulação de planos de acção estejam mais motivados para reunir informação e para despender tempo reflectindo sobre os assuntos em causa. De igual modo, parece admitir que esses inquiridos tenham maior probabilidade de possuir mais informação e de veicular opiniões e convicções sobre os temas propostos” (Foody, 1996: 38).

Os entrevistados escolhidos são, pois, o que Quivy & Campenhoudt denominam de *testemunhas privilegiadas*, definidas enquanto “pessoas que, pela sua posição, pela sua acção ou pelas suas responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema” (1992:

69) e com quem podemos “aprender o máximo” (Merriam, 2002: 12). Assim, entrevistámos os seguintes indivíduos:

Quadro 14. Entrevistados e sua codificação

▪ Reitora	ER
▪ Vice-Reitor para a Educação e Formação Graduada	EVR_FG
▪ Vice-Reitora para a Formação Pós-Graduada	EVR_FPG
▪ Vice-Reitor para a Investigação	EVR_I
▪ Antigo Reitor	EAR
▪ Presidente do Conselho Directivo do Departamento de Línguas e Culturas	EPCD_DLC
▪ Responsável Institucional pelo Programa <i>Erasmus</i>	ERI_PE
▪ Chefe de Divisão das Relações Externas	ECD_RE
▪ Coordenador da Área de Mobilidade e Integração Profissional	EC_AMIP
▪ Presidente da Associação Académica da Universidade de Aveiro	EP_AAUA _v

Os indivíduos foram contactadas por *email* em Abril de 2010, onde se procedeu a um pedido de reunião para entrevista (durante o mês de Maio, numa data a ser indicada pelos mesmos) e no âmbito do qual foram explicitados os objectivos do projecto de investigação e a metodologia de recolha de dados adoptada. As entrevistas tiveram lugar nos gabinetes dos entrevistados, com excepção de duas que decorreram no gabinete da investigadora (por preferência dos entrevistados). A sua duração variou entre 40 e 90 minutos. Foram audiogravadas e, posteriormente, transcritas na sua totalidade. Nas transcrições (ver Anexo 3), tentámos ser fiéis à fala do entrevistado, atendendo ao que alguns autores denominam de escuta sensível (Silva, 2006). Seguimos na transcrição, a proposta de convenção de Andrade & Araújo e Sá (2001) (ver Anexo 4).

Apresentamos, de seguida, um quadro-síntese da entrevista, nomeadamente: estrutura/momentos, respectivos objectivos específicos e sujeitos respondentes.

Quadro 15. Quadro-sistematizador das entrevistas

Estrutura/momentos	Objectivos específicos	Entrevistados
Política linguística	<p>Identificar representações relativamente à importância das línguas na construção das sociedades actuais, especificamente no contexto europeu.</p> <p>Identificar representações acerca da importância do investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas no contexto europeu.</p> <p>Identificar representações relativamente à importância e às condições necessárias à implementação de uma política linguística na UA.</p> <p>Identificar medidas de política linguística na UA.</p>	TODOS
Formação e educação linguística	<p>Identificar representações relativamente à importância de uma política linguística que promova a aprendizagem de línguas entre a comunidade universitária.</p> <p>Descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência no contexto da formação.</p>	ER EVR_FG EVR_FPG EAR EPCD_DLC ERI_PE EP_AAUA _v
Investigação	Descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência no contexto da investigação científica.	ER EAR ERI_PE EVR_I
Interacção com a sociedade	Descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência no contexto da interacção com a sociedade local, nacional e internacional.	ER EAR ERI_PE ECD_RE EC_AMIP EP_AAUA _v

De notar que, apesar de não termos colocado questões específicas sobre a formação, a investigação e a interacção com a sociedade a todos os sujeitos, a verdade é que, no decorrer das entrevistas, os assuntos acabaram por, naturalmente, se relacionar. Desta forma, ainda que não questionados directamente sobre determinado assunto, acedemos a representações sobre ele. Exemplificando, não colocámos questões específicas e directas ao Vice-Reitor para a Investigação acerca da formação mas, ainda assim, acedemos às suas representações sobre as funções, importância e modos de existência das línguas nesse contexto de acção institucional. Isto foi permitido pelo carácter semi-estruturado das entrevistas e do desenvolvimento, no âmbito das mesmas, de um ambiente de confiança em

que os entrevistados foram desenvolvendo o seu discurso naturalmente, explicitando e clarificando os seus pontos de vista.

Apesar de as entrevistas se terem mostrado como o método de recolha de dados que mais se adequava ao cumprimento dos nossos objectivos, reconhecemos-lhes algumas fragilidades apontadas por alguns autores, essencialmente, no que concerne à validade do discurso produzido. Assim, por exemplo, sublinha-se o risco de interferência do entrevistador nas respostas do entrevistado (pela sequência das questões, por questões mal formuladas e enviesadas, por imprecisões por parte do entrevistador, pelo contexto social, espacial e temporal ...) (Amado, 2009; Foody, 1996; Ruquoy, 1997; Yin, 2003). Conscientes deste risco, tentámos proceder como aconselha Maxwell: “What is important is to understand how you are influencing what the interviewee says, and how this affects the validity of the inferences you can draw from the interview” (1997: 92).

3.2.3. Inquéritos por questionário

Face à importância que a formação, enquanto missão primordial da instituição universidade, adquire no discurso dos sujeitos entrevistados, acima identificados, considerámos importante auscultar alunos e alguns Directores de Curso. Tendo em conta restrições temporais, optámos por inquirir os Directores dos Cursos não-especialistas em línguas que integravam disciplinas de línguas nos currículos e os Directores dos Mestrados Conjuntos, com o objectivo geral de aceder a representações relativamente à importância das línguas no contexto da formação graduada e pós-graduada da UA.

Reconhecendo no inquérito por questionário vantagens, tais como o fácil acesso a informação sobre os assuntos que nos interessam e a liberdade de resposta dos inquiridos de acordo com a sua disponibilidade (Pardal e Correia, 1995), considerámos que se tratava de um instrumento adequado aos nossos propósitos investigativos. Como veremos já de seguida, no âmbito da descrição de cada um dos questionários, utilizámos questões essencialmente abertas por permitirem “uma expressão livre das opiniões dos respondentes” tornando-se “possível detectar as percepções, experiência subjectiva e representações dos respondentes acerca do tema em apreço” (Amado, 2009: 218). Para além disso, tentámos que as questões colocadas fossem claras e concisas.

Inquérito por questionário aos alunos

No caso dos alunos, e com o objectivo de identificar e descrever as suas representações relativamente à importância das línguas no contexto de ensino-aprendizagem e de formação, construímos um breve inquérito por questionário colocado *on-line*²⁰⁵ pelo Centro Multimédia e de Ensino à Distância (CEMED) no final do mês de Maio de 2010 e que esteve acessível até finais de Julho. Sendo o universo de inquiridos o total de alunos matriculados na Universidade de Aveiro, o pedido de colaboração para preenchimento do inquérito foi endereçado por *email*, através das Secretarias dos Departamentos da UA (ver Anexo 5), a todos os alunos do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos. A opção de enviar o pedido de preenchimento do inquérito por questionário através das Secretarias deve-se ao facto de os serviços centrais da UA não nos terem disponibilizado uma lista dos contactos dos alunos e, também, de não se terem disponibilizado a enviar o pedido para uma lista geral que (supostamente) existe. Deste modo, e não sendo nosso objectivo proceder a uma amostra estratificada mas seguindo um princípio de equidade, em que todo o universo de alunos da UA foi convidado a responder, constatámos que a única forma seria fazer o pedido através das Secretarias que possuiriam uma lista (mais ou menos actualizada) dos endereços de *email* dos alunos inscritos nos seus cursos. Este procedimento, pelo qual optámos face aos contrangimentos acima mencionados, não nos permitiu saber, de facto, para quantos alunos foi enviado o inquérito por questionário, ao mesmo tempo que não nos permitiu adoptar uma atitude mais proactiva relativamente ao seu preenchimento através de um reenvio do pedido. Recebemos 465 respostas que, apesar de ser um número extremamente reduzido face ao número total de alunos que frequentam a UA (cerca de 13.000²⁰⁶), considerámos importante levar em consideração, já que uma primeira análise exploratória nos permitiu perceber que, independentemente do Ciclo frequentado, os respondentes mostram possuir representações muito convergentes entre si e também convergentes com as representações dos outros actores institucionais inquiridos e entrevistados, o que mostra que a fiabilidade e o grau de representatividade dos respondentes parece ser elevado (cf. Pardal, 1995).

O inquérito por questionário organizou-se em duas secções (ver Anexo 6), versando a primeira no perfil e biografia linguística dos respondentes, no que às línguas maternas e línguas contactadas em contextos formais e informais diz respeito. A segunda secção

²⁰⁵ In <http://questionarios.staging.ua.pt/index.php?sid=97431&lang=pt>.

²⁰⁶ In <http://www.ua.pt/PageText.aspx?id=151> (consultado a 18 de Maio de 2010).

pretendia inquirir os respondentes relativamente à importância conferida à integração de disciplinas de línguas nos currículos dos cursos frequentados. Apresentamos, seguidamente, um quadro-síntese com os objectivos investigativos e as questões que lhes estão associadas.

Quadro 16. Objectivos e questões do inquérito por questionário aos alunos

Objectivos	Questões
Caracterizar o público quanto a dados gerais: género, idade, curso e ciclo frequentado.	1,2,3
Definir o perfil linguístico do público, no que respeita a: - língua (s) materna (s); - línguas contactadas e situações de contacto.	4 5 a 5.11
Identificar representações face às línguas: - conhecer representações relativas à importância da integração de disciplinas de línguas no currículo do curso frequentado; - identificar as línguas consideradas mais importantes na formação académica; - identificar as razões para escolha das línguas a integrar o currículo do curso frequentado.	6 6.1 6.1.1

Tendo em conta o número de respostas obtido e a necessidade de proceder, concomitantemente, a uma análise quantitativa e qualitativa, optámos por utilizar o programa *SPSS Statistics* (versão 19) para a análise dos dados.

Inquérito por questionário aos Directores de Cursos (não-especialistas em línguas) com LE nos currículos

Face à impossibilidade (essencialmente temporal) de abarcar todos os cursos em funcionamento na UA, no ano lectivo de 2007/2008, optámos por nos centrar nos cursos não-especialistas em línguas que apresentavam disciplinas de línguas nos currículos. Deste modo, e com os objectivos de identificar e descrever as representações face às línguas e compreender as mudanças, por vezes, efectuadas de 2002/2003 para 2007/2008 no que concerne à integração (ou não) de LE nos currículos desses cursos, elaborámos um breve inquérito por questionário (ver Anexo 7) enviado por *email* a todos os directores desses cursos, perfazendo na totalidade 14. Procedemos ao seu envio a 20 de Maio de 2010 e, face ao diminuto índice de respostas, reenviámo-lo a 29 de Junho de 2010.

Apresentamos, seguidamente, um quadro-síntese dos cursos que em 2007/2008 apresentavam LE nos currículos e a cujos directores enviámos o inquérito por questionário. Destacamos a negrito os cursos cujos directores nos responderam (n.9).

Quadro 17. Cursos (não especialistas em línguas) com LE nos currículos em 2007/2008

UA	ESTGA	ISCA
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Administração Pública ▪ Turismo ▪ Física ▪ Ciências Biomédicas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentação e Arquivística ▪ Engenharia Electrotécnica ▪ Comércio ▪ Tecnologias da Informação ▪ Gestão Pública e Autárquica ▪ Técnico Superior de Secretariado 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contabilidade ▪ Técnico Superior de Justiça ▪ Marketing ▪ Finanças

Apresentamos, agora, um quadro-síntese com os objectivos investigativos e as questões do inquérito que lhes estão associadas. Optamos por transcrever as questões na íntegra uma vez que nos diferentes inquéritos adquirem numerações distintas, o que se prende com o facto de, no caso dos cursos de Administração Pública, Turismo, Documentação e Arquivística e Engenharia Electrotécnica, termos colocado uma primeira questão com a qual pretendíamos compreender as mudanças efectuadas de 2002/2003 para 2007/2008 no que concerne à integração (ou não) de LE nos currículos dos cursos. Nos restantes cursos esta questão não foi colocada porque estes cursos não existiam no primeiro ano lectivo em análise.

Quadro 18. Objectivos e questões do inquérito por questionário aos Directores de Curso

Objectivos	Questões
<p>Identificar representações face às línguas no currículo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificar as razões para escolha das línguas que integram o currículo do curso; - conhecer representações relativas à importância da integração de disciplinas de línguas no currículo do curso ; - identificar as línguas consideradas mais importantes no currículo do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quais os critérios subjacentes à escolha das disciplinas de línguas que integram o currículo do curso actualmente? - Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo deste curso? Porquê? Por que não? - Se sim, na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas?

Inquérito por questionário aos Directores dos Mestrados Conjuntos

Como já referimos, no ano lectivo de 2007/2008 a UA tinha 4 Mestrados *Erasmus Mundus* (EMMS, FAME, HEEM, JEMES) e um Mestrado em colaboração com a Carnegie Mellon University (MSIN). Tendo em conta a crescente importância que os *joint degrees* têm vindo a adquirir nas políticas de internacionalização das IES e das questões linguísticas que colocam, considerámos relevante auscultar os Directores desses mestrados relativamente à integração (ou não) de disciplinas de línguas nos currículos, à importância dessa integração e aos critérios subjacentes à escolha de disciplinas de línguas integradas ou a integrar nos currículos. Assim, construímos um breve inquérito por questionário (ver Anexo 8) que enviámos por *email* a 20 de Maio de 2010. Mais uma vez, face à recepção de apenas uma resposta, reenviámo-lo a 29 de Junho de 2010. Obtivemos, no final, três respostas (FAME, JEMES, MSIN).

Apresentamos, de seguida, um quadro-síntese com os objectivos investigativos e as questões que lhes estão associadas. Tal como procedemos acima, optamos por transcrever as questões na íntegra uma vez que colocámos questões diferentes aos diversos Directores devido às configurações distintas dos cursos no que à integração de disciplinas de línguas diz respeito.

Quadro 19. Objectivos e questões do inquérito por questionário aos Directores dos Mestrados Conjuntos

Objectivos	Questões
Identificar representações face às línguas no currículo: - identificar razões para a não integração de disciplinas de língua no currículo dos cursos; - identificar as razões para escolha das línguas que integram o currículo do curso; - conhecer representações relativas à importância da integração de disciplinas de línguas no currículo do curso; - identificar as línguas consideradas mais importantes no currículo do curso.	 - O Mestrado - (HEEM, JEMES, MSIN) - não inclui disciplinas de língua no seu plano curricular. Como explica esta ausência? - Quais os critérios subjacentes à escolha das disciplinas de línguas que integram o currículo do curso actualmente? - Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo deste curso? Porquê? Por que não? - Se sim, na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas?

Resumindo, através da utilização dos diferentes métodos de recolha de dados, logo, de diversas fontes de evidência, procurámos obter informação que nos permitisse

responder às questões de investigação do nosso estudo de caso que, de facto, “visa a descoberta, enfatiza a interpretação em contexto” e que procura “representar os pontos de vista diferentes” (Ludke & André, 1986: 20).

3.3. Dados recolhidos por contexto: *corpus* de análise

Descritos os procedimentos metodológicos, torna-se agora necessário apresentar, de forma clara, o *corpus* de análise por contexto de acção institucional.

3.3.1. Formação

Antes de apresentarmos o *corpus* de análise recolhido no âmbito do contexto da formação, convém esclarecer que optámos por nos centrar na formação inicial e pós-graduada, deixando cair a formação profissionalizante (cursos de especialização tecnológica leccionados na ESAN - Escola Superior de Design, Gestão e Tecnologia de Produção Aveiro Norte -, na ESTGA - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda e no ISCA - Instituto Superior de Contabilidade e Administração) e contínua, essencialmente por questões relacionadas com a gestão do tempo possuído para a prossecução da investigação.

Como já referimos anteriormente, no âmbito da recolha documental, recolhemos para a formação dois tipos de documentos: documentos institucionais relacionados com a formação e os programas das disciplinas de línguas leccionadas na UA. Vejamos nos quadros seguintes.

Quadro 20. Documentos institucionais recolhidos no âmbito da formação

2002/2003	<i>Regulamento de Doutoramentos da Universidade de Aveiro</i> (1999)	Doc1_FAL1
	<i>Relatório do Grupo de Trabalho nomeado para a 1.ª Fase da Acção Repensar os Currículos – Definição das competências desejáveis para qualquer licenciado pela Universidade de Aveiro</i> (1999)	Doc2_FAL1
	<i>Relatório Repensar os Currículos. Competências a desenvolver na área dos cursos de Ciências da Universidade de Aveiro</i> (1999)	Doc3_FAL1
	<i>Relatório Repensar os Currículos. Definição das competências para os licenciados da UA em formação de professores</i>	Doc4_FAL1
	<i>Relatório Repensar os Currículos. Contribuição do grupo de trabalho da área das licenciaturas em Engenharia</i> (1999)	Doc5_FAL1
	<i>Relatório Repensar os Currículos. Competências desejáveis para os licenciados em Humanidades</i> (1999)	Doc6_FAL1
	<i>Relatório Jornadas “Repensar os Currículos” – resultados dos trabalhos de grupo</i>	Doc7_FAL1

	(1999)	
	<i>Relatório Repensar os currículos – Linhas orientadoras para a análise dos actuais planos de estudo</i> (1999)	Doc8_FAL1
	<i>Regulamento de estudos de licenciatura da Universidade de Aveiro</i> (1996)	Doc9_FAL1
	<i>Regulamento de Pós Graduação da Universidade de Aveiro</i> (2002)	Doc10_FAL1
	<i>Mestrados - Normas para apresentação das dissertações e realização das provas</i> (2000)	Doc11_FAL1
	<i>Doutoramentos - Normas para apresentação das dissertações e realização das provas</i> (2000)	Doc12_FAL1
	<i>Ofício N.º 1254/P.2.03/CC</i> (1997)	Doc13_FAL1
	<i>Despacho N.º 51R/97</i> (1997)	Doc14_FAL1
	<i>Edital de Abertura de concurso para atribuição de bolsas de mestrado da UA</i> (2003)	Doc15_FAL1
	<i>Edital Abertura de concurso para atribuição de bolsas de doutoramento da UA</i> (2002)	Doc16_FAL1
2007/2008	<i>Acta N.º 01/2007 do Plenário do Conselho Científico</i> (2007)	Doc1_FAL2
	<i>Regulamento de Estudos da Universidade de Aveiro</i> (2007)	Doc2_FAL2
	<i>Regulamento de Estudos de Licenciatura e Mestrados da Universidade de Aveiro</i> (2008)	Doc3_FAL2
	<i>Regulamento dos Programas de Doutoramento com Base Curricular</i> (2002)	Doc4_FAL2
	<i>Regulamento de Mestrados de Bolonha da Universidade de Aveiro</i> (2007)	Doc5_FAL2
	<i>Edital de Abertura de Concurso para atribuição de bolsas de doutoramento da Universidade de Aveiro</i> (2007)	Doc6_FAL2
	<i>Aviso de Abertura do Programa Doutoral em Matemática e Aplicações</i> (2007)	Doc7_FAL2
	<i>Aviso de Abertura do Programa Doutoral em Telecomunicações</i> (2007)	Doc8_FAL2
	<i>Plano Curricular do Mestrado Erasmus Mundus Ensino Superior (HEEM)</i>	Doc9_FAL2
	<i>Plano Curricular do Mestrado Erasmus Mundus Functionalized Advanced Materials and Engineering (FAME)</i>	Doc10_FAL2
	<i>Plano Curricular do Mestrado Science in Information Networking (MSIN)</i>	Doc11_FAL2
	<i>Plano Curricular do Mestrado Erasmus Mundus Estudos Ambientais (JEMES)</i>	Doc12_FAL2
	<i>Relatório sobre a concretização do Processo de Bolonha na Universidade de Aveiro</i> (2008)	Doc13_FAL2

Como se pode constatar pela lista acima, onde colocámos o ano de criação de cada documento, a grande maioria dos documentos recolhidos e que dizem respeito ao ano lectivo de 2002/2003 são anteriores a esse ano, mas eram eles que regulavam ou que, de alguma forma, organizavam e mapeavam a formação na UA. Podemos verificar que os documentos recolhidos nos dois anos lectivos são de naturezas bastante diferentes. Como já referimos, anteriormente, foram recolhidos e analisados por terem sido indicados (pelo Conselho Científico, Conselho Pedagógico, Instituto de Formação Inicial Universitária e Instituto de Formação Pós-Graduada) como documentos importantes face aos objectivos da nossa investigação.

Relativamente aos programas das disciplinas de línguas leccionadas na UA, recolhemos um total de 95 referentes ao ano lectivo de 2002/2003 e 146 relativos a 2007/2008. Vejamos a distribuição por escola (de ressaltar que a ESSUA - Escola

Superior de Saúde da Universidade de Aveiro - não tinha qualquer curso que integrasse disciplinas de línguas).

Quadro 21. Programas das disciplinas de línguas

	UA	ESTGA	ISCA	TOTAL
2002/2003	76	15	4	95
2007/2008	124	21	1	146

No que concerne aos inquéritos por entrevista e aos inquéritos por questionário, apresentamos o seguinte quadro onde podemos aperceber-nos do número de documentos recolhidos:

Quadro 22. Dados recolhidos através dos inquéritos por entrevista e questionários - formação

Inquéritos por entrevista	7
Inquérito por questionário aos alunos	465
Inquérito por questionário aos Directores de Cursos (não-especialistas em línguas) com LE nos currículos	9
Inquérito por questionário aos Directores dos Mestrados Conjuntos	3

3.3.2. Investigação

No âmbito da recolha documental no contexto da investigação, e face à vastidão de dados, decidimos centrar a recolha nos anos de 2003 e 2007, na medida em que os Relatórios de Actividades do Instituto de Investigação, das Unidades de Investigação e Laboratórios Associados se reportam a ano civil e não a ano lectivo. Assim, recolhemos os seguintes documentos, após contactos com a Comissão Editorial, o Instituto de Investigação e com os Coordenadores das UI e LA financiados pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia:

Quadro 23. Recolha documental no âmbito da investigação

2003	Relatório de Actividades do Instituto de Investigação de 2003
	Relatórios Anuais das Unidades de Investigação e Laboratórios Associados relativos a 2003: CBC, CCPSF, CESAM, CEOC, CICECO, CLC, CIDTFF, ELMAS, FSCOSD, IEETA, IT, MA, MIA, QOPNA, TEMA, UNICA

2007	Relatório de Actividades do Instituto de Investigação de 2007
	Relatórios Anuais das Unidades de Investigação e Laboratórios Associados relativos a 2007: CBC, CEOC, CICECO, CESAM, IEETA, CLC, CIECC, CIDTFF, ELMAS, TEMA, QOPNA, MA, FSCOSD
	Editais Compromisso com a Ciência 2007: FSCOSD, IEETA, MIA, QOPNA, TEMA, CESAM, MA, CIDTFF, IEETA, CEOC
	Editais Compromisso com a Ciência 2008: CBC, CEOC, CESAM, CIECC, CICECO, CIDTFF, CLC, ELMAS, FSCOSD, IEETA, MA, MIA, QOPNA, TEMA

Para além dos documentos acima, tivemos ainda acesso a: uma listagem dos livros distribuídos e editados pela Comissão Editorial com indicação das línguas de redacção (de 2003 a 2008); uma listagem de Projectos Científicos Internacionais em que a UA participa (de 2002 a 2012) cedida pelo GAP e uma outra listagem de Projectos Científicos com financiamento europeu (de 2002 a 2008), cedida pelo GRI.

Relativamente às entrevistas, colocámos questões relacionadas com a investigação científica a 4 indivíduos, como explicitámos no ponto 3.2.2.

3.3.3. Interação com a sociedade local, nacional e internacional

Relativamente à interação com a sociedade local, nacional e internacional procedemos à recolha documental em diversas unidades funcionais da UA, nomeadamente no âmbito dos SRE (Serviços de Relações Externas), que incluía o GRI (Gabinete de Relações Internacionais), e da AAUA^v (Associação Académica da Universidade de Aveiro). De notar que do GRI não existiam Planos e Relatórios de Actividade, na medida em que integrava os SRE e daí que muitas das suas actividades e iniciativas acabassem por ficar diluídas nos planos e relatórios dos SRE que recolhemos e que elencamos abaixo (quadro 24). Dessa forma, considerámos que poderíamos aceder a informação importante através do seu *site* (<http://www.ua.pt/gri>), que consultámos.

Para além disso, recolhemos documentos que dizem respeito à Instituição no seu todo, tais como os Planos de Desenvolvimento, e que se que se mostraram pertinentes para a nossa investigação após reuniões com responsáveis pelo Conselho Pedagógico, pelo Conselho Científico, pelo Instituto de Formação Inicial, pelo Instituto de Formação Pós-graduada e pelo Instituto de Investigação. Claramente, alguns destes documentos poderiam também ser incluídos na recolha documental no âmbito da formação e da investigação

porque se referem, de facto, à acção e desenvolvimento institucional nos diversos contextos. Decidimos, no entanto, incluí-los no *corpus* do contexto da interacção com a sociedade local, nacional e internacional porque nos apercebemos que a maioria deles parece perspectivar a formação e a investigação como estratégias de internacionalização, logo de interacção com a sociedade. Vejamos, então, a lista dos documentos recolhidos.

Quadro 24. Recolha documental no âmbito da interacção com a sociedade

2002/2003	<i>Plano de Desenvolvimento da UA (1999-2003)</i>	Doc1_ISAL1
	<i>Universidade de Aveiro – uma referência. Consolidar o presente e antecipar o futuro</i> (Candidatura ao cargo de Reitor de Maria Helena Vaz de Carvalho Nazaré) (2001)	Doc2_ISAL1
	<i>Plano de Actividades e orçamento da AAUAv - Mandato 2002</i>	Doc3_ISAL1
	<i>Plano de Actividades da Semana Cultural CPLP Universitária 2003</i> (AAUAv)	Doc4_ISAL1
	<i>Relatório de Actividades e Contas da AAUAv - Mandato 2003</i>	Doc5_ISAL1
	<i>Plano de Desenvolvimento da UA (2000-2006)</i>	Doc6_ISAL1
	<i>Relatório das Actividades desenvolvidas pela UA em 2003</i>	Doc7_ISAL1
	<i>Plano de Actividades dos SRE para 2002</i>	Doc8_ISAL1
	<i>Plano de Actividades dos SRE para 2003</i>	Doc9_ISAL1
2007/2008	<i>Relatório de actividades e contas da AAUAv 2007</i>	Doc1_ISAL2
	<i>Plano de actividades e orçamento da AAUAv 2008</i>	Doc2_ISAL2
	<i>Panfleto da 2ª Oficina Intercultural do Origami</i> (AAUAv)	Doc3_ISAL2
	<i>Planificação da actividade BUGAPAPER 2007</i> (AAUAv)	Doc4_ISAL2
	<i>International Student Guide. New destinations... other realities...</i> (AAUAv)	Doc5_ISAL2
	<i>Erasmus Policy Statement</i> (2007)	Doc6_ISAL2
	<i>University of Aveiro - Self-Evaluation Report</i> (2007)	Doc7_ISAL2
	<i>University of Aveiro - EUA Evaluation Report</i> (2007)	Doc8_ISAL2
	<i>Projecto de desenvolvimento da Universidade de Aveiro. No contexto de uma eventual transformação em Fundação Pública com Regime de Direito Privado</i> (2008)	Doc9_ISAL2

Para além de todos estes documentos, tivemos ainda acesso, através dos SRE, a 76 Protocolos realizados entre a UA e IES estrangeiras de 2002 a 2008 (deste número exceptuam-se protocolos no âmbito de programas europeus e protocolos confidenciais).

De notar que não tivemos acesso a alguns documentos, não obstante as nossas insistentes solicitações. Assim, por exemplo, no caso da AAUAv solicitámos o Plano de Actividades para 2003 e o Relatório de Actividades de 2002 que nunca nos foram

disponibilizados. Relativamente aos SRE, não nos foram disponibilizados os Planos de Actividades de 2007 e 2008.

No que concerne aos inquéritos por entrevistas, colocámos questões relacionadas com a interacção da UA com a sociedade local, nacional e internacional a seis entrevistados, tal como explicitado no ponto 3.2.2.

Após esta apresentação do nosso *corpus*, passamos à descrição da metodologia de análise adoptada.

3.4. Metodologia de análise dos dados

Tendo em conta que o *design* da nossa investigação e os nossos objectivos investigativos se enquadram em “procedimentos interpretativos, hermenêuticos” (Boavida & Amado, 2006: 95), adoptámos a metodologia de análise de conteúdo que aplicámos à totalidade dos dados. Deste modo, pelas potencialidades de inferência que oferece através de uma relação entre os dados, a análise de conteúdo dos documentos institucionais, dos inquéritos por entrevista e dos inquéritos por questionário permitiu-nos compreender de que forma, nos diferentes contextos de acção institucional, o discurso institucional e as representações dos diferentes actores relativamente às línguas, ao plurilinguismo e a políticas linguísticas nas IES convergem ou divergem. A figura seguinte ilustra de que forma a nossa temática, os contextos institucionais e os nossos pontos de observação se conjugam no processo analítico.

Figura 3. Desenho do estudo



Considerando, então, que a análise de conteúdo significa “estudar, interpretar, procurar conhecer determinada realidade através do exame sistemático dos seus elementos” (Sousa, 2009: 264), adoptamos a intenção de analisar os dados recolhidos com o propósito de “inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente” (*ibidem*). Baseando-nos em Bardin (1988), a análise de conteúdo a que procedemos foi uma *análise categorial*, na medida em que agrupámos as unidades de registo em categorias significativas para a nossa problemática. Estas categorias emergiram dos dados, analisados primeiramente de forma exploratória, e da sua interacção com o quadro teórico. De facto, tentámos proceder como descreve Vala: “... as referências teóricas do investigador orientam a primeira exploração do material, mas este, por sua vez, pode contribuir para a reformulação ou alargamento das hipóteses e das problemáticas a estudar” (1986: 112). Assim, acreditamos com Krippendorff que

“o quadro de referência teórico possui três finalidades: é prescritivo, analítico e metódico. É prescritivo no sentido de que deve guiar a conceptualização e o desenho da análise de conteúdo; é analítico no sentido de que deve facilitar o exame crítico dos resultados da análise de conteúdo efectuada por outrem; e é metódico no sentido em que deve orientar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento sistemático dos métodos de análise de conteúdo” (1990: 36).

Podemos, deste modo, afirmar que as categorias de análise nasceram da interacção constante entre as leituras efectuadas, os nossos objectivos investigativos e os dados.

Conscientes de que a categorização se constitui enquanto “parte fundamental da análise de conteúdo” (Vilelas, 2009: 340), na construção e definição operacional das categorias e subcategorias de análise, processo moroso e recursivo, tivemos em atenção a importância de as dotar de determinadas qualidades, tais como: objectividade, clareza e precisão (Krippendorff, 1990; Vala, 1986), exaustividade (Mucchielli, 1998), homogeneidade (Amado, 2009), pertinência relativamente ao *corpus* e aos objectivos investigativos (Bardin, 1988) e produtividade (Ghiglione & Matalon, 1992). A presença destas qualidades permitiu a inserção mais facilitada das unidades de registo nas categorias e subcategorias.

No âmbito da nossa análise, entendemos como unidade de registo a unidade de significação a codificar e que corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base (Bardin, 1988). A unidade de registo constitui-se, essencialmente, enquanto *proposição* que poderá ser “uma afirmação, uma declaração, um juízo (ou uma

interrogação ou negação), em suma, uma frase ou um elemento de frase que, tal como a proposição lógica, estabelece uma relação entre dois ou mais termos” (D’Unrug, 1974, *apud* Estrela, 1984: 467).

A contabilização das unidades de registo por categoria e subcategoria mostrou-se importante face aos nossos objectivos investigativos e, por isso, mantivemos a nossa análise de conteúdo “na charneira entre o quantitativo e o qualitativo” (Amado, 2009: 262). Consideramos, pois, que a conjugação destes dois tipos de abordagem pode conferir à análise “uma riqueza complementar de grande significado” (*ibidem*). Para a análise de conteúdo dos nossos dados utilizámos o software *Nvivo 7* por nos termos apercebido que “Programas de computador fazendo buscas em texto, ou em determinada combinação de texto codificado podem ajudar para que o exame dos textos e da análise sejam mais completos e confiáveis” (Gibbs, 2009: 158).

Seguidamente, apresentamos e explicitamos as categorias e subcategorias de análise que construímos, na certeza que das nossas opções de categorização dependerá a reconstrução do real.

3.4.1. Análise documental

Como explicitámos anteriormente, para acedermos ao discurso institucional procedemos a uma recolha documental no âmbito dos três contextos considerados para análise. Apresentamos, em primeiro lugar, as categorias de análise dos programas das disciplinas de línguas leccionadas na UA, para depois nos centramos nas categorias de análise aplicadas à restante documentação.

3.4.1.1. Os programas das disciplinas de línguas

Para a análise de conteúdo dos programas das disciplinas de línguas, especificamente no que às competências a desenvolver diz respeito, optámos por nos basear nas dimensões da *competência plurilingue e pluricultural* definidas no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001a), na medida em que este pretende ser um documento de referência, clarificador e unificador dos cenários de ensino-aprendizagem das LE para os países da União Europeia e, portanto, incontornável (Beacco, 2007). Traduzido em 36 línguas, pretende cumprir uma finalidade

socioeducativa e política: a promoção e desenvolvimento do plurilinguismo na Europa e, ao mesmo tempo, a melhoria da qualidade do ensino de línguas. Como resumem Diáz, Maldonado, Quintana & Cal, este instrumento servirá para:

“Concebir y elaborar los programas de lenguas en términos de competencias y niveles de competencia; lograr la coherencia en el interior de los sistemas educativos y entre los sistemas educativos de los Estados miembros del Consejo de Europa; establecer las bases de una evaluación que asegure la coherencia, la transparencia y la homogeneidad en las certificaciones, cuyo reconocimiento revierte en el mundo laboral y favorece la movilidad profesional; poner en relación las formas de evaluación y los conocimientos adquiridos para la competencia clave: comunicación en lenguas extranjeras” (2009: 10-11).

De acordo com as directrizes europeias em termos de ensino superior, o paradigma do processo de ensino-aprendizagem tem por base o desenvolvimento de competências. Este paradigma situa-se, obviamente, no âmbito da execução do Processo de Bolonha, como fica claro, a nível nacional, no Decreto-Lei N.º 107/2008 de 25 de Junho onde se diz o seguinte: “Há igualmente que atingir uma das outras metas do Processo de Bolonha, a da transição de um sistema de ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento das competências dos estudantes”. Esta obrigação ecoa no discurso institucional da UA: “The UA is committed to the Bologna Process as an opportunity to promote a culture of academic success and learning outcomes-based curricula” (*University of Aveiro - Self-Evaluation Report*, 2007). Assim, a análise dos programas das disciplinas de línguas dos anos lectivos 2002/2003 e 2007/2008 permitiu-nos compreender de que modo o Processo de Bolonha influenciou nas orientações programáticas no âmbito da educação em línguas, ou seja, permitiu-nos identificar e comparar as competências que as disciplinas se propunham desenvolver nos alunos antes e depois da reestruturação curricular.

Ao integrar os principais contributos teóricos relativos à definição *competência comunicativa* (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980; Bachman, 1990), que se foram desenvolvendo desde os anos 1960, o QECRL define *competência plurilingue e pluricultural* como um conjunto de conhecimentos e capacidades que permitem ao sujeito mobilizar o seu repertório linguístico-comunicativo em diferentes línguas, com graus de *expertise* diferentes, de acordo com os contextos em que se encontra, incluindo, também, uma experiência de várias culturas. Esta competência decompõe-se em *competências gerais* e *competências comunicativas* as quais, ainda que aparentemente separadas, estão

estritamente relacionadas. As primeiras “não são as específicas da língua, mas aquelas a que se recorre para realizar actividade de todo o tipo, incluindo as actividades linguísticas” (Conselho da Europa, 2001a: 29), ou seja, constituir-se-ão enquanto um conjunto de conhecimentos, habilidades, disponibilidades que o indivíduo possui e lhe permite agir e que repousam sobre os seus saberes. As segundas “são aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” (*ibidem*). Estas *competências gerais* e *comunicativas* são actualizadas em contextos variados no acto de realização de actividades linguísticas específicas: de recepção (ouvir, ler, recepção audiovisual), produção (falar, escrever), interacção (diálogo, correspondência escrita) e mediação (tradução, interpretação).

Apresentamos, seguidamente, um quadro sistematizador das componentes e sub-componentes que integram a *competência plurilingue e pluricultural* e das quais nos servimos enquanto categorias e subcategorias de análise. De sublinhar que procedemos a reformulações em algumas dessas categorias, que se mostraram pertinentes no quadro da análise dos nossos dados, essencialmente conceptualizando-as de forma mais abrangente e exhaustiva. Aliás, este é um aspecto enfatizado no próprio QECRL: “...nem as categorias nem os exemplos pretendem ser exaustivos. Se se desejar descrever um domínio de especialidade, poderá necessitar-se subcategorizar ainda mais a classificação apresentada” (*idem*: 13), deixando em aberto a possibilidade de cada professor e/ou investigador acrescentar e reformular as categorias descritas. Refere-se ainda que “a taxonomia apresentada nos capítulos 4 e 5 do Quadro de Referência (onde se apresentam e explicitam as competências do aprendente/utilizador de línguas) não deve ser vista como um sistema fechado, mas sim aberto, susceptível de evolução à luz da experiência adquirida” (*idem*: 14).

Assim, no quadro seguinte aliaremos a definição das categorias e subcategorias tal como apresentadas no QECRL com a informação que lhes acrescentámos, destacada a negrito. Para além disso, abaixo de cada categoria e subcategoria colocaremos, entre parêntesis, a codificação que lhe atribuímos e da qual nos servimos nas grelhas de categorização das unidades de registo por língua (ver Anexo 9).

Quadro 25. Categorias e subcategorias de análise dos programas

Competências gerais	Sub-competências	Descrição
conhecimento declarativo (saber) (CD)	<p>conhecimento do mundo (CM)</p> <p>conhecimento sociocultural (CSC)</p> <p>consciência intercultural (CsI)</p>	<p>- "...resultante da experiência de vida, da educação, das fontes de informação e engloba os lugares, as instituições e organizações, as pessoas, os objectos, os eventos, os processos as operações em diferentes domínios" (privado, público, profissional, educativo); "conhecimento concreto do(s) país(es) e no qual(is) a língua é falada como, por exemplo, os aspectos geográficos, ambientais, demográficos, económicos e políticos mais importantes" (p. 148). Aspectos históricos, incluindo-se a história da língua.</p> <p>- conhecimento da sociedade e da cultura (onde se inclui a literatura) das comunidades onde a língua é falada: vida quotidiana, condições de vida, relações interpessoais, valores, crenças, atitudes, convenções sociais, comportamentos rituais, produções (por exemplo, literárias). Autonomiza-se relativamente ao <i>conhecimento do mundo</i> porque "parece provável que este conhecimento fique fora da experiência prévia do aprendente e seja distorcido por estereótipos" (p. 148).</p> <p>- conhecimento, consciência e compreensão da relação (semelhanças e diferenças) entre a sua cultura e a cultura do Outro; consciência da diversidade regional e social do seu mundo e do mundo do Outro; consciência de que existe uma grande variedade de culturas; consciência do modo como cada comunidade surge na perspectiva do Outro (estereótipos).</p>
capacidades e competência de realização (saber-fazer) (CCR)	<p>capacidades práticas e competência de realização (CPCR)</p> <p>capacidades interculturais (CI)</p>	<p>- capacidades sociais (comportamentos), capacidades da vida quotidiana, capacidades técnicas e profissionais, capacidades dos tempos livres (podemos colocar a questão: "que capacidades práticas e que competência de realização terá o aprendente necessidade de possuir/lhe será exigido possuir para comunicar eficazmente sobre uma área do seu interesse?", p. 151). Instrumentos de meta-análise provenientes da Linguística e da Linguística Aplicada como por exemplo "métodos de análise linguística".</p> <p>- capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira, assim como a capacidade para reconhecer as diferenças culturais entre países; sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer contacto com o Outro; capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre culturas e gerir mal-entendidos e conflitos interculturais; capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas.</p>
competência existencial (saber-ser/saber-estar) (CE)	<p>atitudes (At)</p> <p>motivações (Mt)</p> <p>valores (VI)</p> <p>crenças (Cr)</p> <p>estilos cognitivos (EC)</p> <p>traços de personalidade (TP)</p>	<p>- forma como os traços de personalidade podem afectar "significativamente não só os papéis dos utilizadores/aprendentes de uma língua nos actos comunicativos, mas também a sua capacidade para aprender" (p. 153). Acreditando que o desenvolvimento da personalidade pode ser um objectivo educativo explícito, acrescentamos, aqui, o desenvolvimento de determinadas características nos aprendentes (sensibilidade para, confiança em si próprio, tolerância, abertura, motivação, espírito crítico).</p>

competência de aprendizagem (saber-aprender) (CA)	consciência da língua e da comunicação (CLC)	- conhecimento e compreensão dos princípios subjacentes à organização e utilização das línguas, nomeadamente de códigos não-verbais de forma a facilitar a integração de novas aprendizagens. Desenvolvimento do sentido crítico do aprendente, nomeadamente a capacidade para reflectir sobre as línguas, as suas diferenças e semelhanças; a capacidade para reflectir acerca da comunicação, das funções da linguagem e ainda a capacidade para apreciar esteticamente as línguas.
	consciência e capacidades fonéticas (CCF)	- capacidade para aprender a distinguir e a produzir sons desconhecidos; capacidade de produzir e encadear sequências de sons desconhecidos; capacidade de decompor um contínuo sonoro numa sequência estruturada de elementos fonológicos.
	capacidades de estudo (CEs)	- capacidade para utilizar eficazmente as ocasiões de aprendizagem; consciência do seu estilo de aprendente, dos seus pontos fortes e fracos, das suas necessidades e objectivos próprios e capacidade para organizar estratégias e procedimentos para atingir esses objectivos. Responsabilização do aprendente pela sua aprendizagem, a autonomia na aprendizagem, análise do erro, capacidade para trabalhar em equipa/grupo, utilização de dicionários e gramáticas e a capacidade para utilizar as situações para se tornar um melhor aprendente.
	capacidades heurísticas (CH)	- capacidade para aceitar uma experiência nova e para mobilizar as suas competências interpretando aquilo que observa; capacidade para a descoberta (utilização crítica de diferentes técnicas de pesquisa e selecção de diversas fontes de informação e a compreensão das consequências das novas situações de uso da língua nas teorias da descrição ; capacidade para utilizar as novas tecnologias (como por exemplo, motores de busca).
Competências Comunicativas	Sub-competências	Descrição
competências linguísticas (conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens correctas e significativas, bem como a capacidade para os usar) (CL)	competência lexical (CLx)	- conhecimento e capacidade de utilizar o vocabulário; compreensão de elementos lexicais (expressões fixas, expressões idiomáticas, expressões verbais, locuções preposicionais, polissemia) e elementos gramaticais (artigos, quantificadores, demonstrativos, pronomes, etc...).
	competência gramatical (CG)	- conhecimento dos recursos gramaticais da língua e capacidade para os utilizar; conhecimento dos princípios que regem a combinação das palavras em unidades significativas; morfologia e sintaxe.
	competência semântica (CS)	- consciência e controlo que o aprendente possui sobre a organização do significado (conotação, sinonímia/antonímia, hiperonímia e hiponímia...).
	competência fonológica (CFI)	- conhecimento e capacidade para produzir traços sonoros e prosódicos da língua (fonemas, composição fonética das palavras, fonética da frase...), pronúncia .
	competência ortográfica (Cog)	- conhecimento e capacidade de percepção e produção dos símbolos com os quais se compõem os textos escritos.

	competência ortoépica (Coe)	- capacidade para utilizar no discurso palavras encontradas pela primeira vez na sua forma escrita.
competências sociolinguísticas (conhecimento e capacidades para lidar com a dimensão social do uso da língua; dimensão linguística do conhecimento sociocultural) (CSL)	marcadores linguísticos de relações sociais (MLRS) regras de delicadeza (RD) expressões de sabedoria popular (ESP) diferenças de registo (DR) dialectos e sotaques (DS)	- formas de saudação, formas de tratamento, convenções para a tomada de palavra, uso e escolha de exclamações. Reconhecimento da importância das línguas no estabelecimento de relações pessoais. - delicadeza positiva/negativa, agradecimento, pedido de desculpas, pedido de licença. - provérbios, expressões idiomáticas, expressões familiares - capacidade de reconhecimento e utilização das diferenças sistemáticas entre variedades linguísticas utilizadas em contextos diferentes: níveis de formalidade (oficial, formal, neutral, informal familiar, íntimo). - capacidade de reconhecer marcadores linguísticos de classes sociais, regionais, de grupo nacional, de grupo étnico, profissional, género .
competências pragmáticas (conhecimento relativo aos saberes, saber-ser e saber-fazer que o sistema linguístico permite realizar, através da comunicação) (CP)	competência discursiva (CDv) competência funcional (CF)	- capacidade e conhecimento para organizar/estruturar e entender frases em sequência, de modo a produzir e a compreender discurso coerente (incluindo aspectos para-textuais e recursos estilísticos): arquitectura do texto, flexibilidade em relação às circunstâncias (reformulação de ideias, adaptação do discurso à situação e ao receptor – o que diz e como diz -, adopção de um nível de formalidade adequado), tomada de palavra, desenvolvimento temático, coerência e coesão. Reconhecimento e a utilização de tipos de discurso/géneros/tipologias textuais variadas. Incluem-se todas as ocorrências relativas à compreensão e produção escritas e orais (escrever, falar, ler, ouvir) quando referidas de forma geral, sem especificar o contexto e o tipo de texto a compreender/produzir (por exemplo: “treinar a leitura e a escrita”, “produzir textos”, “compreender enunciados orais”). - capacidade para utilizar o discurso (falado - fluência, precisão proposicional - e escrito) na comunicação para fins funcionais específicos (microfunções: dar e pedir informações, exprimir atitudes, persuadir, etc; macrofunções: descrição, narração, comentário, exposição, exegese, explicação, demonstração, instrução, argumentação, persuasão); capacidade para usar actividades comunicativas interactivas (pergunta/resposta, afirmação/acordo, desacordo...). Capacidade para seleccionar informação específica. Incluem-se todas as ocorrências relativas à compreensão e produção escritas e orais (escrever, falar, ler, ouvir) para fins funcionais (“necessidades quotidianas”), ou seja, quando referidas de forma específica, particularizando contextos e situações concretas (por exemplo: “treinar a escrita de memorandos”, “escrever/compreender actas de trabalho”).

A descrição das competências e sub-competências acima mostra que o QECRL apresenta um modelo de comunicação e aprendizagem centrado na acção, que leva em linha de conta os saberes já adquiridos pelo sujeito (saber, saber-fazer, saber estar) que auxiliam o seu saber-aprender, ou seja, valorizando as capacidades e conhecimentos que o indivíduo foi adquirindo ao longo da vida. Um outro aspecto que nos agrada é o facto de colocar a ênfase na competência sociolinguística que permite articular as competências linguística e pragmática, dando ênfase às actividades de interacção (oral e escrita) e, por isso, inscrevendo-se numa perspectiva accional como sublinha Coste:

“... il y a lieu de se demander si l’action intéressant l’appropriation des langues ne déborde pas quelque peu l’agir communicationnel. A cet égard le *Cadre européen commun de référence pour l’enseignement des langues* esquisse d’autres proximités en s’inscrivant dans une perspective actionnelle” (2002: 275-276).

Ainda que adoptemos as dimensões da *competência plurilingue e pluricultural* definidas no QECRL, uma vez que, como já referimos, este se consubstancia enquanto guia de referência europeu para o ensino das línguas, reconhecemos-lhes algumas fragilidades que têm vindo a ser apontadas por alguns autores. Assim, por exemplo, Louis chama a atenção para o facto, com o qual concordamos, de o documento parecer ignorar a competência cultural pelo facto de esta se encontrar “complètement disjoint entre compétences générales et les compétences communicatives” (2004: 45). Puren, por sua vez, contata uma “décalage [...] impressionnant entre la précision des niveaux de compétence en langues et de leurs descripteurs” (2008: 2) o que se torna bastante confuso e ambíguo principalmente para os professores que utilizam este documento na planificação do processo de ensino-aprendizagem.

3.4.1.2. Restante documentação

Para a análise de conteúdo da documentação recolhida no âmbito dos três contextos institucionais, apresentada no ponto 3.3. e respectivos sub-pontos, construímos categorias de análise que consideramos serem de ordem mais descritiva, ainda que introduzam uma interpretação das unidades de conteúdo (cf. Sousa, 2009). Os documentos foram analisados a partir de uma ficha de caracterização (ver Anexo 10) que visava, em primeiro lugar, a sua caracterização objectiva: título, fonte, data, instância/órgão emissor, circunstâncias de produção, destinatários e objectivos/finalidade. A segunda parte da ficha, de tipo

interpretativo, visava a análise temática e incluía diferentes categorias de análise. Uma primeira categoria relaciona-se com as **Línguas**, nomeadamente as línguas referidas nos documentos e o contexto e razões por que são referidas, as línguas privilegiadas e exigidas e possíveis justificações para tal, as línguas de redacção dos documentos analisados e de outros documentos aí referidos.

A segunda categoria - **Iniciativas concorrentes para a promoção do plurilinguismo e/ou do contacto intercultural** - remete para actividades e acções de diversa ordem (seminários, dias ou semanas temáticas, actividades de acolhimento de alunos estrangeiros, oficinas, *workshops*...) organizadas no *campus* com objectivos claros de fomentar o contacto com outras línguas e culturas e de favorecer a relação intercultural. Remete, também, para a colaboração entre organismos da UA (por exemplo entre a AAUA v e o GRI) na organização e realização dessas actividades e ainda para a criação de organismos (comissões, secções...) responsáveis por questões de ordem linguístico-cultural.

A categoria **Dinâmicas intra e inter-institucionais** remete para a participação da instituição em projectos internacionais, em dinâmicas de cooperação em termos de mobilidade docente e discente, a participação em *joint degrees*, a organização de encontros internacionais, a participação em redes universitárias e em redes internacionais de investigação.

Por fim, identificámos nos documentos algumas **palavras-chave**, que no âmbito da nossa temática são pertinentes.

3.4.2. Inquéritos por entrevista e por questionário

Como explicitámos anteriormente, com a aplicação dos inquéritos por entrevista e por questionário pretendíamos aceder e descrever as representações de representantes dos órgãos de governo e coordenação da instituição e de responsáveis pelos diferentes contextos institucionais relativamente às línguas e a políticas linguísticas. Reconhecendo no conceito de *representação* as características de “imigrante... nómada... carrefour” e o seu consequente “carácter fluído, ambíguo e pouco consensual e a sua permeabilidade face a outros conceitos-fronteira” (Araújo e Sá & Pinto, 2006: 228), entendemo-lo no âmbito do nosso trabalho enquanto

“constructos sociais, criados pelos indivíduos e pelos grupos, de acordo com as suas histórias e percursos de vida, com funções cognitivas, afectivas e relacionais face ao sujeito e ao mundo que o cerca; emergindo e constituindo-se em actividades de linguagem, são dinâmicas, evolutivas, mutáveis e moldáveis na interacção” (Araújo e Sá, 2008b: 157)

Ancoradas em processos cognitivos, discursivos, sócio-históricos e identitários, próprios a cada sujeito/grupo, as representações fazem parte do seu processo de apreensão e construção da realidade e, como tal, influenciam e são indissociáveis das suas práticas e comportamentos (Billiez & Millet 2001; Calvet, 1999c). Como sublinha Pinho, na esteira de Clandinin (1985), “Nesta óptica, as imagens detêm sempre um carácter futuro, uma *minded practice*” (2008: 161).

Admitindo esta indissociabilidade e articulação complexa (cf., por exemplo, alguns resultados do projecto Dylan *Workpackage 3 – Educational Systems* relativos à relação entre discurso, práticas e representações institucionais do plurilinguismo), acreditamos que, no nosso estudo, a sua diagnose, no âmbito de uma *abordagem metodológica objectivante* (Castellotti, 1997; Müller & De Pietro, 2001), nos permitirá compreender de que forma, nos diferentes contextos institucionais, as práticas institucionais e as representações relativamente às línguas e a políticas linguísticas no ensino superior convergem ou divergem. Numa última análise, essa diagnose, aliada ao conhecimento prévio das práticas, permitirá, então, a identificação de possibilidades e potencialidades, constrangimentos e obstáculos da acção das IES, nomeadamente da UA, no desenvolvimento de dinâmicas capazes de promover o plurilinguismo no ensino superior.

Na descrição das representações dos sujeitos que inquirimos, procurámos construir instrumentos de análise que permitissem manusear e trabalhar os dados de forma organizada e o mais objectivamente possível. Assim, construímos categorias e subcategorias de análise resultantes de um processo teoricamente informado, moroso e recursivo, na medida em que teve como pontos de partida as leituras efectuadas ao longo de todo o processo de investigação e a própria natureza dos dados recolhidos, que primeiramente foram analisados de forma exploratória. Deste modo, podemos afirmar que as categorias de análise para tratamento das representações nasceram da interacção constante entre as leituras efectuadas, os nossos objectivos investigativos e o discurso dos sujeitos.

Apresentamos primeiramente as macro-categorias estabelecidas para tratamento das **representações de políticas linguísticas**, assim como também a sua descrição no âmbito do nosso *corpus*. De seguida, apresentamos e decrevemos as macro-categorias construídas para análise das **representações das línguas** e respectivas subcategorias.

Antes de procedermos a esta apresentação, importa esclarecer que, uma vez que as representações se consubstanciam enquanto fenómeno social complexo, algumas categorias de análise se relacionam intimamente e só entendidas holisticamente espelham essa complexidade. Tendo em conta o que acabámos de dizer, e conscientes da dimensão subjectiva não só dos sujeitos em análise mas também do investigador, que procede a um relato crítico e reflexivo do que observou, apresentamos as grelhas de categorização relativamente às representações de políticas linguísticas (ver Anexo 11) e relativamente às representações face às línguas (ver Anexos 12, 13 e 14), abrindo a possibilidade de outras leituras.

3.4.2.1. Representações de políticas linguísticas

Como explicitámos no ponto 3.2.2., a primeira parte das entrevistas, realizadas aos representantes dos órgãos de governo e coordenação da instituição e aos responsáveis pelos diferentes contextos institucionais no ano lectivo de 2007/2008, focalizou-se em questões relativas a políticas linguísticas. Apresentamos, abaixo um quadro com as categorias e subcategorias construídas para a análise, seguindo-se a sua descrição.

Quadro 26. Categorias de análise para tratamento das representações de políticas linguísticas

Categorias	Subcategorias
C1. Investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas no contexto europeu	C1.1. Construção do Espaço Europeu de Ensino Superior C1.2. Comunicação e diálogo intercultural e socialização C1.3. Estabelecimento de relações entre a Europa e resto do Mundo C1.4. Preservação da diversidade linguístico-cultural da Europa C1.5. Desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas

C2. Condições necessárias para o desenvolvimento de políticas linguísticas no ES e especificamente na UA	C2.1. Dimensão estratégica institucional C2.2. Conhecimento de boas-práticas
C3. Obstáculos ao desenvolvimento e implementação de uma política linguística na UA	C3.1. De ordem nacional C3.2. De ordem institucional C3.3. De ordem pedagógica C3.4. De ordem atitudinal
C4. Medidas de política linguística na UA	C4.1. De ordem institucional C4.2. De ordem pedagógica

Investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas no contexto europeu

Nesta categoria incluímos todas as ocorrências que remetem para a importância percebida do investimento (em) e do desenvolvimento de políticas linguísticas na Europa, nomeadamente ao nível das IES. As subcategorias que emergiram, e que justificam essa importância, relacionam-se com a contribuição positiva que o desenvolvimento de políticas linguísticas pode dar a diferentes níveis: para a construção bem sucedida do EEES (Tudor, 2008); para o fomento da comunicação e diálogo intercultural; para o estabelecimento de relações entre a Europa e resto do Mundo; para a preservação da diversidade linguístico-cultural europeia (Spolsky, 2004) e para o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas dos sujeitos, numa perspectiva instrumental/pragmática (Molan, s/d²⁰⁷).

Condições necessárias ao desenvolvimento de políticas linguísticas no ES e especificamente na UA

Os estudos e projectos sobre o desenvolvimento de políticas linguísticas no âmbito do ensino superior, que descrevemos no capítulo 2, evidenciam algumas condições e linhas de orientação importantes a ter em conta nesse desenvolvimento que ecoam nas vozes dos sujeitos entrevistados. Assim, esta categoria abrange duas subcategorias que passamos a descrever.

²⁰⁷ “Motivating language learners through language policy”, *Handbook on good practice that serves to motivate language learners*, (pp. 13-16). In <http://www.molan-network.org> (consultado a 28 de Março de 2011).

A existência de uma **dimensão estratégica institucional**, que inclua um planeamento cuidado da estratégia a seguir para que a política linguística desejada seja facilmente implementada, é um aspecto sublinhado na literatura (Bruen, 2004; Tudor, 2004a). Nesta dimensão incluímos as ocorrências que remetem para os seguintes aspectos:

- a inscrição da política linguística a adoptar na estratégia institucional de missão e desenvolvimento que se reflecte, por exemplo, na aposta em programas de mobilidade e na participação em *joint degrees* (Knight & de Wit, 1995) e que transparece no discurso institucional escrito (por exemplo em planos de desenvolvimento da instituição, em regulamentos...);

- a criação de dispositivos ou estruturas que permitam o desenvolvimento de determinada política; a configuração de órgãos de decisão a nível central ou departamental e a estruturação de órgãos de planificação pedagógica (Tudor & Mackiewicz, 2009);

- o desenvolvimento de uma política linguística transversal, traduzida em diversos documentos institucionais com a colaboração entre órgãos de governo, líderes departamentais, especialistas em línguas, responsáveis por programas de mobilidade docente e discente (Chambers, 2003);

- a existência de indivíduos nos órgãos de poder máximo das instituições que se preocupem com as questões relacionadas com a diversidade linguístico-cultural e que reconheçam a importância da implementação de políticas linguísticas nas IES (Chambers, 2003; Sárdi, 2005a).

A segunda condição necessária ao desenvolvimento de políticas linguísticas no ensino superior relaciona-se com o **conhecimento de boas práticas** levadas a cabo em outras IES, que tenham implementado políticas linguísticas, e que podem ajudar a delinear a política linguística de uma instituição interessada em fazê-lo (European Language Council, 2005).

Obstáculos ao desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas no ES e especificamente na UA

Relacionados intimamente com as condições necessárias ao desenvolvimento de políticas linguísticas nas IES estão os obstáculos a esse desenvolvimento. Com efeito, podemos verificar pela revisão da literatura, retratada no capítulo 2, que a ausência de uma

condição pode tornar-se um obstáculo (Chambers, 2003; European Language Council, 2005; Tudor, 2004a; Tudor, 2006b).

Deste modo, surgem **obstáculos de ordem institucional** onde integramos as ocorrências que remetem para:

- a inexistência de uma política de internacionalização declarada por parte das instituições;
- a inexistência de estruturas organizadas para o ensino-aprendizagem de línguas por parte da comunidade académica;
- a inexistência de estruturas/dispositivos responsáveis pelo desenvolvimento, implementação e avaliação de uma política linguística ou de estruturas de governação que promovam a reflexão sobre a questão das línguas nos diferentes contextos institucionais;
- a ausência de indivíduos nos órgãos de poder máximo das instituições que se preocupem com questões relacionadas com o papel e funções das línguas, e da diversidade linguístico-cultural, nos diversos contextos de acção institucional;
- a existência de relações compartimentadas entre departamentos e entre estes e órgãos de poder.

Em relação com este último descritor, surgem **obstáculos de ordem pedagógica**, nomeadamente a dificuldade de integração de disciplinas de línguas em currículos académicos já totalmente preenchidos, problema reforçado pelo Processo de Bolonha e pela falta de competências linguístico-culturais por parte de docentes e discentes, que impede o desenvolvimento de uma abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) no ensino-aprendizagem (Chambers, 2003; Tudor, 2004a).

Estes obstáculos de ordem pedagógica relacionam-se, igualmente, com **obstáculos de ordem atitudinal**, onde incluímos as ocorrências que remetem para as representações e atitudes dos diferentes actores institucionais relativamente às línguas, aos papéis que elas desempenham na vida dos sujeitos e das instituições e que, de alguma forma, podem surgir enquanto impedimento ao desenvolvimento e implementação de determinada política linguística (Chambers, 2003; Tudor, 2004a). Consideramos ainda, nesta subcategoria, a falta de compreensão e consciencialização do que é uma política linguística.

Para além destes, verificamos que surgem, ainda, **obstáculos de ordem nacional/contextual** que se relacionam a situação geográfica e linguística do país (ou da região) que se pode repercutir na sua tradição ao nível do ensino-aprendizagem de línguas

(Tudor, 2006b). Integrámos, também, neste tipo de obstáculos as ocorrências que remetem para impedimentos legais (European Language Council, 2005) e para falta de investimento financeiro e humano (Chambers, 2003; Tudor, 2004a).

Medidas de política linguística na UA

No que concerne às medidas de política linguística que os sujeitos entrevistados consideram existir na UA, destacam-se medidas de duas ordens: **institucional e pedagógica**. As primeiras relacionam-se, essencialmente, com políticas institucionais de internacionalização e dizem respeito, por exemplo: à participação da instituição em *joint degrees* (mestrados e doutoramentos de âmbito internacional); ao envolvimento em programas de mobilidade discente e docente (Bruen, 2004; Urbanikowa, s/d); à participação em redes universitárias internacionais e em redes internacionais de investigação (Vidal, s/d); à apresentação de páginas *Web* (da instituição, dos centros de investigação, dos departamentos...) e de outros meios de divulgação institucional em LE.

As medidas de **ordem pedagógica** referem-se à obrigatoriedade da aprendizagem de línguas no 1.º Ciclo do ensino universitário (Tudor, 2006b; Tudor & Mackiewicz, 2009; Ortiz, s/d); ao ensino de disciplinas e cursos inteiros de 2.º e 3.º Ciclos em LE (Tudor, 2006b; Tudor & Mackiewicz, 2009; Gajo & Liharevski, 2010); à oferta de cursos livres em diversas LE a toda a comunidade académica (Sárdi, 2005b; Moreira, s/d); à inclusão de disciplinas de línguas (opcionais e obrigatórias) nos currículos de cursos de mestrado e doutoramento (European Language Council, 2005; Tudor, 2006a; Tudor & Mackiewicz, 2009).

3.4.2.2. Representações das línguas

Para a análise das representações das línguas, construímos categorias e subcategorias que apresentamos e descrevemos de seguida:

Quadro 27. Categorias de análise para tratamento das representações das línguas

Categorias	Subcategorias
C1. Línguas na Formação	C1.1. Língua como estratégia de internacionalização da formação C1.2. Língua e mobilidade C1.3. Língua como capital (económico-profissional) C1.4. Língua como acesso ao conhecimento C1.5. Língua e inserção curricular
C2. Línguas na Investigação	C2.1. Língua e internacionalização da investigação C2.2. Língua como instrumento de acesso ao conhecimento científico C2.3. Língua como instrumento de sucesso científico-profissional do investigador
C3. Línguas na interacção com a sociedade	C3.1. Língua como estratégia de estabelecimento de relação com a sociedade C3.2. Língua como instrumento de construção do relacionamento intercultural

Línguas na Formação

No âmbito das representações das línguas na formação, incluímos quatro subcategorias que passamos a descrever. A primeira relaciona-se com a representação da língua como **estratégia de internacionalização da formação** que surge quando, no discurso dos sujeitos, se indicia a crença de que a utilização de determinadas línguas na formação, particularmente no âmbito de uma abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), permite a internacionalização das actividades formativas das IES na medida em que favorece a captação dos melhores discentes e docentes e a internacionalização dos currículos. Para essa internacionalização concorrem diferentes actividades e iniciativas, tais como o estabelecimento de acordos internacionais de cooperação educativa, o desenvolvimento de programas de formação graduada e pós-graduada através de parcerias internacionais, a facilidade de equivalências de graus e títulos, o estabelecimento de sistemas de transferência de créditos (Altbach, 2002; Van Damme, 2001b; Doughty, 2009; Knight & de Wit, 1995). A língua enquanto estratégia de

internacionalização da formação surge no discurso como forma de competitividade institucional motivada, essencialmente, por razões de ordem económica (de Wit, 2002) mas também académica (Knight, 1997).

Intimamente relacionada com a subcategoria atrás definida, surge a relação que se estabelece entre **língua e mobilidade**. Esta subcategoria abrange os enunciados que remetem para o papel/função das línguas/culturas e da educação linguística quer seja enquanto facilitadoras (de) quer seja enquanto obstáculos (à) mobilidade docente e discente. É neste sentido que alguns sujeitos inquiridos enfatizam a importância do desenvolvimento de competências linguístico-culturais em determinadas línguas pelos alunos de mobilidade e, por outro lado, se referem à falta de competências linguístico-culturais em diferentes línguas (dos alunos/professores que chegam e dos que partem).

A terceira subcategoria diz respeito à **língua como capital (económico-profissional)** onde incluímos enunciados que incidem na valorização da aprendizagem de línguas (formal, não-formal e informal) para fins específicos e pragmáticos, relacionados com as áreas de estudo/especialização dos alunos, enquanto um investimento que permite uma maior mobilidade e ascensão profissionais no mercado de trabalho, logo, o acesso a carreiras mais bem remuneradas e prestigiadas, denotando-se uma forte relação entre competências linguísticas em determinadas línguas e empregabilidade (GEC, 2005; Klein, 2007; Lehtonen & Karjalainen, 2008; TIRF, 2009). Assim, incluímos aqui as ocorrências onde se denote que a competência em determinadas línguas (quer por serem consideradas francas, quer por poderem desempenhar um papel diferenciador no mercado de trabalho) é percebida enquanto recurso individual (*dimensão estratégica*, Projecto Dylan²⁰⁸) que permite enriquecer o perfil profissional dos sujeitos.

Relacionada com esta subcategoria está a representação da **língua como acesso ao conhecimento** que engloba os enunciados que remetem para as línguas enquanto objectos funcionais que permitem aos sujeitos, quer seja ao longo da sua formação universitária quer seja já no mundo do trabalho, um mais facilitado manuseio da linguagem técnica da especialidade (nomeadamente a consulta de referências bibliográficas e a leitura de textos científicos da especialidade). Incluímos aqui, também, todas as ocorrências que remetem para a percepção da língua como objecto de comunicação globalizada e como forma de movimentação em qualquer espaço, possibilitando aceder e descodificar realidades, sendo

²⁰⁸ *Working Paper 3, Workpackage 3 – Educational Systems* do Project Dylan. In www.dylan-project.org (consultado a 10 de Maio de 2011).

condição imprescindível para obtenção de informação e conhecimento do mundo (Phipps & Gonzalez, 2004).

Por fim, dos nossos dados emergiu uma outra subcategoria - **língua e inserção curricular** -, remetendo para enunciados onde os sujeitos evidenciem formas possíveis de integração curricular ou extra-curricular, assim como obstáculos (a) e potencialidades dessa integração (Tudor, 2005; Tudor & Mackiewicz, 2009). Especificando, por exemplo, consideramos aqui os enunciados que remetem para a representação das línguas enquanto objectos curriculares sacrificados ou privilegiados no âmbito da reestruturação à luz do Processo de Bolonha e, também, para a representação de que a educação linguística é responsabilidade dos ensinos básico e secundário e que, por isso, a aprendizagem de línguas no ensino superior deve ser uma responsabilidade e decisão individuais.

Línguas na Investigação

No que concerne à investigação científica, constatamos que dos nossos dados emerge uma relação estreita entre **língua e internacionalização da investigação** onde incluímos os enunciados que remetem para a representação das línguas enquanto estratégias de disseminação e internacionalização da ciência a diversos níveis: no âmbito da publicação de resultados da investigação científica (revistas científicas, artigos, livros, teses, dissertações...) (Ammon, 1998; Hamel, 2007); no âmbito da constituição de redes e projectos internacionais de investigação científica e da organização de conferências (Cox, 2008; Lüdi, 2010; Melo-Pfeifer, 2010). Numa perspectiva oposta, integra enunciados que compreendem as línguas de publicação como barreiras à disseminação e internacionalização do conhecimento científico e como obstáculos à valorização de determinadas áreas científicas, na medida em que, não sendo línguas de elevada difusão científica, a sua utilização poderá criar “the risk that worthwhile insights and results might be ignored, simply because they are not readily accessible to the international scientific community” (Meneghini & Packer, 2007: 112).

Indubitavelmente relacionada com esta subcategoria surge a representação da língua como **instrumento de acesso ao conhecimento científico** (onde se inclui a linguagem/terminologia específica de cada área do conhecimento), que remete para a importância que as línguas adquirem nas vidas dos sujeitos (e das sociedades) ao nível da

obtenção de informação que lhes permite aceder (à) e participar na cada vez maior “global science communication” (Ammon, 2006; Meneghini & Packer, 2007).

Se as línguas permitem internacionalizar a investigação e aceder ao conhecimento científico, não é surpreendente que sejam percepcionadas, também, enquanto **instrumentos de sucesso científico-profissional do investigador**. Nesta medida, as línguas assumem o papel de instrumentos que são utilizados pelos investigadores, numa perspectiva individual, para obtenção de reconhecimento científico-profissional (a nível nacional e internacional) na área científica em que se movimentam (Hamel, 2007; Meneghini & Packer, 2007). Assim, incluímos aqui todos os enunciados que remetem para as línguas enquanto instrumentos que permitem o reconhecimento do investigador pela comunidade científica em que se integra, reconhecimento visível, por exemplo, na publicação de artigos científicos em revistas internacionais com elevado factor de impacto ou no convite para participação em eventos científicos internacionais.

Línguas na interacção com a sociedade

Relativamente à forma como as línguas são percepcionadas no âmbito da interacção entre a instituição e a sociedade, emergem duas subcategorias. A primeira relaciona-se com a representação da **língua como estratégia de estabelecimento de relação com a sociedade**, essencialmente numa perspectiva de internacionalização institucional geral, nomeadamente da formação e da investigação. Incluem-se aqui, também, enunciados que remetem para a importância da utilização das línguas na imagem que a instituição passa para o exterior (por exemplo, nos *sites* institucionais, nos serviços de relação com o exterior...) e como, através dessa utilização, se pode tornar desejável aos olhos dos outros (Knight & de Wit, 1995).

A **língua como instrumento de construção do relacionamento intercultural** refere-se a enunciados que remetem para o papel das línguas na comunicação e socialização com o Outro, ou seja, na promoção do contacto intercultural e da comunicação multicultural e na integração de alunos, professores, investigadores de mobilidade no *campus* universitário e na cidade. Refere-se, numa perspectiva oposta, aos constrangimentos que se colocam à integração social dos sujeitos acima, resultantes da adopção de uma língua *franca* de comunicação no *campus*. Assim, no âmbito desta

subcategoria, as línguas são percebidas enquanto instrumentos dos quais os sujeitos se servem para interagir e negociar formas de entendimento e cooperação (Krumm, 2004).

Apresentadas e descritas as categorias e subcategorias que construímos para a análise dos nossos dados (emergentes do quadro teórico em constante interacção com os dados recolhidos), gostaríamos de salientar que a sua diversidade, e o cruzamento entre elas, nos possibilitou uma análise compreensiva e uma visão holística do objecto de estudo.

Conclusão

Neste capítulo posicionámos o nosso estudo metodologicamente, procedemos a uma descrição da nossa unidade de estudo de caso, fundamentámos e descrevemos os métodos de recolha de dados que utilizámos e apresentámos o *corpus* de análise recolhido no âmbito de cada um dos contextos institucionais da UA. Por fim, explicitámos a nossa metodologia de análise procedendo à apresentação e descrição das categorias de análise.

Partimos, de seguida, para a análise dos dados com o objectivo de responder às questões de investigação, que relembramos:

- Como se caracteriza a UA do ponto de vista linguístico, nomeadamente relativamente às línguas utilizadas, circunstâncias da sua utilização, estatutos e funções que assumem em diferentes contextos da actuação institucional: na formação, na investigação científica e na interacção com a sociedade (local, nacional e internacional)?
- Que iniciativas são levadas a cabo na UA que concorram para a promoção do plurilinguismo aos níveis da formação, da investigação científica e da interacção com a sociedade (local, nacional e internacional)?
- Que representações evidencia a comunidade universitária, designadamente os órgãos de governo e coordenação da UA, responsáveis pelos diferentes contextos de actuação institucional e alunos, relativamente ao papel da instituição Universidade de Aveiro na construção de uma sociedade plurilingue e pluricultural?
 - Que representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência em diferentes contextos da UA?

- Que representações relativamente à importância do desenvolvimento e implementação de uma política linguística na UA que concorra para a promoção do plurilinguismo?

- Que possibilidades/potencialidades e constrangimentos/obstáculos podem ser identificados na acção das IES, nomeadamente da UA, no desenvolvimento de dinâmicas capazes de promover o plurilinguismo?

Capítulo 4. Práticas e discursos institucionais: análise e discussão dos dados

“A tapeçaria é um fenómeno que pode ser percebido e conhecido, mas não pode ser explicado por nenhuma lei simples.”
(Morin, 1986: 123)

Introdução

Neste capítulo procuramos responder às nossas questões de investigação pela análise e discussão dos dados recolhidos ao longo da investigação, mobilizando o quadro teórico que convocámos nos dois primeiros capítulos. Adoptamos, no âmbito da nossa análise, uma posição descritiva e, ao mesmo tempo, analítico-interpretativa de onde sobressairá a nossa voz, mas também a voz institucional e a voz dos sujeitos que inquirimos e entrevistámos. Assim, chamamos, recorrentemente, o discurso institucional e a voz dos actores institucionais, numa perspectiva émica, esforçando-nos por comunicar ao leitor a fonte do “nosso trabalho analítico e interpretativo” (cf. Amado, 2009: 292). Os “recortes” que utilizamos detêm, então, uma função ilustrativa ao mesmo tempo que uma função analítica e de reconstrução de sentido. Neste processo, tentámos proceder como aconselham Bolívar, Domingo & Fernández (2001) ao procurarmos um equilíbrio entre uma interpretação que não se limite aos discursos dos sujeitos inquiridos e uma que não prescinda das matizes e modulações do discurso narrado.

A forma como poderíamos organizar este capítulo não foi imediatamente perceptível para nós que nos deparámos com os factos de termos como unidade de análise a UA, mas dentro dela diferentes subunidades (formação, investigação, interacção com a sociedade), de nos termos debruçado sobre dois anos lectivos diferentes, de termos recolhido dados de diferente natureza e de termos construído um quadro de análise complexo. O revisitar das questões de investigação, que relembrámos no final do capítulo que antecede este, mostrou-nos que nos interessa apreender a forma como em cada contexto de acção institucional surgem, vivem, são utilizadas e representadas as línguas. Ou seja, e retomando a metáfora de Morin, interessa-nos conhecer e sistematizar as

características de cada “fio de linho, seda, algodão, lã” (1986: 123). Simultaneamente, interessa-nos confrontar todos estes fios e perceber como se dispõem, organizam e configuram a “talagarça” (*ibidem*). De facto, o exercício que sempre fizemos ao longo da investigação foi o de retornar à unidade de análise do estudo de caso, que é a UA, e ao estudo da sua relação com as línguas e com o plurilinguismo, com base nos dados que recolhemos em cada uma das suas subunidades. Esse movimento das partes para o todo e do todo para as partes relembra-nos, mais uma vez, as palavras de Morin – “o todo é ao mesmo tempo maior e menor do que a soma de suas partes” (*ibidem*) – ou seja, as características de cada subunidade estão intimamente ligadas às características da UA enquanto IES mas, simultaneamente, em alguns aspectos particulares, transcendem-na.

Organizámos, então, o capítulo em duas partes que traduzem diferentes perspectivas na estruturação e sistematização dos dados, de forma a dar ao leitor a visão desses fios mas também de toda a tapeçaria. Assim, na primeira parte começamos por analisar as representações institucionais relativamente ao desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas no contexto europeu e especificamente na UA. Seguidamente, analisamos os dados por contexto institucional, não procedendo propriamente a uma análise comparativa entre anos lectivos (2002-2003 e 2007-2008), mas confrontando diferenças e aspectos comuns que emergem no discurso e nas práticas institucionais. Esta análise por contexto de acção institucional permitirá compreender de que forma, no seio de cada um deles, os discursos e as práticas (face a políticas linguísticas e face às línguas no ensino superior) convergem ou divergem.

Numa segunda parte, após a precedente análise individual de cada contexto, procedemos a uma síntese da análise onde se confrontam todos os contextos institucionais o que nos permitirá mais facilmente, e de forma mais sistematizada, responder às nossas questões de investigação.

4.1. A política linguística em questão: vozes institucionais

Com o objectivo geral de identificar representações relativamente ao desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas no ensino superior que concorram para a promoção do plurilinguismo, começaremos por proceder à análise do primeiro momento das entrevistas realizadas a representantes dos órgãos de governo e coordenação da instituição e a responsáveis pelos diferentes contextos institucionais. Como podemos constatar pelo Anexo 2 (Guiões das entrevistas), e como explicitámos no capítulo anterior, no âmbito do primeiro momento das entrevistas foram colocadas a todos os entrevistados questões gerais de política linguística cuja análise nos permitiu, especificamente, identificar: i) representações acerca da importância do investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas no contexto europeu; ii) representações relativamente às condições necessárias à implementação de uma política linguística na UA; iii) obstáculos ao desenvolvimento e implementação de uma política linguística na UA e iv) medidas de política linguística na UA. Vejamos.

4.1.1. Investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas no contexto europeu

No que concerne ao **investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas no contexto europeu**, a análise mostrou que os dez sujeitos entrevistados o consideram importante.

As razões apontadas para esta importância são de diferente ordem. Dois sujeitos afirmam que é importante para a preservação da diversidade linguístico-cultural da Europa:

acho que é importante realmente enfim/ preservar a diversidade linguística na Europa (EVR_FG:04); isto a nível da comunidade europeia é claro que tem uma relevância muito grande para a preservação da identidade cultural de cada uma das entidades (ECD_RE:06).

Relacionado com este aspecto, um sujeito considera que é importante para a comunicação/diálogo intercultural e socialização com o Outro:

eu acho que de facto a única maneira de conhecer uma outra cultura é também conhecer um pouco da sua língua (ERI_PE:02).

Para além destas, um sujeito afirma que o investimento no desenvolvimento de políticas linguísticas é importante para o sucesso da construção do Espaço Europeu de Ensino Superior:

é fulcral para o sucesso do projecto europeu do ponto de vista de organização universitária (EP_AAUA:08).

Outro coloca a ênfase no estabelecimento de relações entre Europa e resto do Mundo:

a Europa de facto necessita de ter uma abertura para uma diversidade linguística que não se restringe apenas ao continente europeu mas que deve abranger outras línguas faladas no mundo (EVR_FPG:04).

Por fim, um sujeito sublinha a importância do investimento para o desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas dos sujeitos, numa perspectiva instrumental:

irá porventura possibilitar às pessoas virem a ter mais uma segunda terceira quarta língua na qual conseguem entender alguma coisa (EVR_I:014).

Quatro dos entrevistados (EC_AMIP; EPCD_DLC; EAR; ER) não apontaram razões para a importância conferida ao investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas no contexto europeu.

4.1.2. Condições necessárias para o desenvolvimento de uma política linguística na UA

Relativamente às **condições necessárias para o desenvolvimento de políticas linguísticas no ES e especificamente na UA**, verificamos que os sujeitos entrevistados apontam quase exclusivamente condições relacionadas com a dimensão estratégica da instituição, englobando quatro aspectos diferentes:

Quadro 28. Dimensão estratégica institucional

	Sujeitos
Política linguística transversal	6
Política linguística inscrita na estratégia institucional de desenvolvimento	6
Dispositivos/estruturas que permitam o desenvolvimento de uma PL	5
Indivíduos nos órgãos de poder preocupados com a implementação de PL nas IES	2

Assim, dentro desta dimensão, sobressai a importância da construção de uma política linguística transversal a toda a instituição, enfatizada, essencialmente, por um dos sujeitos:

eu não via esse órgão apenas no domínio de de um departamento de humanidades/ via sim ahm/ de qualquer forma precisava de estruturas para apoios técnicos/ seria útil que integrasse pessoas dos diferentes departamentos que conseguissem uma sensibilização para esse problema (ERI_PE:06).

Para além do envolvimento de indivíduos dos diferentes departamentos, os sujeitos entrevistados sublinham a importância do envolvimento de outros actores, tais como alunos e professores:

tem que envolver os próprios representantes dos estudantes que têm que reforçar isso/ na parte em que eles estão integrados e têm capacidade de influenciar os seus colegas/ têm que o fazer/ os os docentes que também estão nos órgãos de gestão têm que dar esse exemplo e tem que se instalar um um/ um ambiente propício de diálogo entre estas fontes todas para que isso seja possível (EP_AUA:016);

tinha que abranger necessariamente os sectores de decisão/ isto é a reitoria obviamente/ teria que via reitoria acolher os órgãos de decisão em cada departamento (EPCD_DLC:010).

Seguidamente, os sujeitos enfatizam, de igual forma, a necessidade de inscrição da política linguística a implementar na estratégia institucional de desenvolvimento que, de alguma forma, surja no discurso oficial das estruturas de decisão, através de directrizes e/ou regulamentos, como se pode constatar pelas seguintes afirmações:

se quer que eu lhe diga eu acho é que na estratégia e na política que a instituição adopta que tem que estar inscrita uma política linguística (EAR:038);

é óbvio que tem que haver algumas directrizes e as instituições têm que saber o que é que querem dentro delas (EPCD_DLC:08).

A criação de dispositivos ou estruturas que permitam o desenvolvimento de uma política linguística na UA é, também, um aspecto evidenciado pelos entrevistados. Assim, evidencia-se que a UA não possui tais estruturas mas que estas se tornam necessárias:

concordo/ concordo e no nosso caso nós não temos [uma estrutura ou órgão responsável pelo desenvolvimento de uma política linguística] / não temos mas é uma das ahm/ uma das medidas estratégicas para os próximos anos para o sucesso da própria instituição que isso venha a acontecer (EP_AUA:010);

quando eu digo que a instituição tem que ter uma política e uma estratégia o que eu estou a defender é que junto da liderança de topo da instituição tem que haver uma sede para tratar desse assunto (EAR:042).

Ainda assim, três entrevistados mostram alguma relutância quanto à constituição e funcionalidade de tais estruturas:

estruturas centralizadas para gerir políticas têm aspectos positivos e aspectos muito negativos/ obviamente é preciso um motor/ alguém que faz dinamizar uma política e de gerir uma política/ gerir uma cultura à volta dessa política (EC_AMIP:08);

tenho muitas dúvidas sobre a existência dele [dispositivo que permita o desenvolvimento de uma política linguística na UA] e sobre a utilidade/ quando mais não seja a prática da existência de uma coisa dessas/ porque essa política pode ser definida na mesma sem haver um órgão específico para isso ahm (...) há um conjunto de decisões que podem ser tomadas claramente sem uma estrutura desse género havendo a necessidade como é obvio de alguém assumir esse ahm (EPCD_DLC:012);

eu não acredito que alguém que tenha esse pelouro isoladamente e sem ter responsabilidades por exemplo nos programas de mobilidade de estudantes que seja útil (...) como lhe digo eu acho que essa é a única maneira de ter uma política linguística efectiva/ sem estar a criar burocracias que enfim são dispensáveis e que por vezes se tornam perniciosas (EVR_FG:06).

Ainda dentro da dimensão estratégica da instituição, dois entrevistados sublinham a importância da existência de indivíduos nos órgãos de poder que se preocupem com questões relacionadas com a implementação de políticas linguísticas nas IES:

primeiro é preciso criar uma série de pensamento/ esta é a primeira coisa/ portanto é preciso haver alguém ou “alguéns” numa posição muito próxima da liderança da instituição que tem pensamento sobre isso e que ajude a criar pensamento sobre isso (EAR:042);

houve um pró-reitor que não foi uma pessoa qualquer/ foi a professora [XX] que que atingiu digamos o patamar máximo/ uma das responsáveis na Europa por pelos programas de mobilidade e portanto nós apostámos nisso (EVR_I:052).

Para além dos descritores relacionados com a dimensão estratégica da instituição, dois sujeitos enfatizam a importância do conhecimento de boas-práticas noutras IES no que concerne à construção e implementação de políticas linguísticas:

isso implica até ver outros casos/ sou adepto da gente saber primeiro quem é que faz bem (EAR:046);

neste momento aquilo que nos é posto em cima da mesa é que ahm/ meus senhores vocês têm que cumprir estes objectivos/ e como é que nós vamos cumprir estes objectivos?/ vamos olhar para o lado e vamos ver o que é que os outros estão a fazer e já se faz há muito tempo (EP_AUA:012).

4.1.3. Obstáculos ao desenvolvimento e implementação de uma política linguística na UA

Quanto aos **obstáculos** que se colocam ao **desenvolvimento e implementação de uma política linguística na UA**, verificamos que os entrevistados apontam os seguintes:

Quadro 29. Obstáculos ao desenvolvimento e implementação de uma PL

	Sujeitos
De ordem nacional	5
De ordem institucional	4
De ordem pedagógica	3
De ordem atitudinal	2

Como podemos constatar, os sujeitos enfatizam em primeiro lugar obstáculos de ordem nacional que englobam especificamente três descritores: impedimentos legais, a situação geográfica e linguística do país e a falta de investimento financeiro e humano.

Relativamente ao primeiro, referido por cinco entrevistados, verificamos que as ocorrências se referem unicamente à utilização do inglês na formação. Deste modo, enfatiza-se que a lei nacional não permite, ou não permitia, a utilização da língua inglesa nesse contexto:

o movimento associativo sempre propôs e exigia que ahm/ fosse passado aquilo que vem agora na lei que o ensino pode ser em inglês e nós queríamos transcrever isso para o regulamento de licenciaturas/ e na altura não foi aceite (EP_AAUA:08);

existe uma norma nacional em que o estudante tem o direito de exigir que as aulas sejam dadas em português e então se o docente quiser dar uma aula em inglês tem que haver um consenso/ pode ser vetado pelos estudantes e os estudantes têm esse direito (EC_AMIP:012);

pensa-se que num primeiro semestre houvesse uma língua intermediária que era o inglês [para alunos Campus Europae]/ e nessa altura fez-se algumas tentativas junto dos departamentos que estavam a colaborar mais estreitamente/ junto até dos alunos perguntando como é que vocês encaravam a ideia de ter aulas em inglês?// quer dizer não foi uma coisa formal/ não foi uma decisão/ até nessa altura havia problemas do tipo a lei não nos permite (ERI_PE:012).

Para além dos impedimentos legais, um entrevistado sublinha a situação geográfica de Portugal como um obstáculo ao desenvolvimento de políticas linguísticas plurilingues no ensino superior:

eu diria é muito fácil num país que é pequeno e rodeado de nações diferentes ahm/ é muito fácil desenvolver mecanismos de implementação de políticas plurilingues/

e não é igualmente fácil a um país limítrofe fazê-lo/ tem que se ter uma vontade explícita e no caso de Portugal que sendo uma ponta também é uma ponte para outros continentes eu acho que ainda não houve (EVR_FPG:08).

Por fim, outro entrevistado aponta um outro obstáculo relacionado com a falta de investimento humano e financeiro:

todos esses cursos [cursos livres] nos seus diferentes níveis de funcionamento estão abertos a quem se quiser inscrever// o número não é realmente muito significativo/ o grande número é de alunos da UA que estão aqui em intercâmbio/ de externos temos uma dúzia para aí e temos à volta de 200 alunos da UA em português língua estrangeira nos diversos níveis/ o número tem oscilado entre 170 e 250/ varia conforme os anos/ neste semestre temos à volta de 200/ repare isto depois tem um problema para nós/ há alguma indefinição de como é que isto é contabilizado em termos de serviço/ o certo é que as aulas têm que ser dadas mas depois não soma para os docentes e tem havido um compromisso aceitável de gestão ahm/ mas já tivemos há uns anos atrás um problema muito sério porque tínhamos aquelas aulas para dar e não tínhamos recursos/ não tínhamos quem as desse/ mas a situação tem normalizado (EPCD_DLC:042)

Quanto aos obstáculos de ordem institucional, sublinhados por quatro sujeitos, sobressai a constatação da inexistência de estruturas responsáveis pelo desenvolvimento e implementação de uma política linguística na UA:

concordo/ e no nosso caso nós não temos (EP_AAUA:010);

não temos ainda hoje ahm uma estrutura organizada não apenas para essa questão que coloca mas para toda a internacionalização e da captação de estudantes (EVR_I:052);

a necessidade dessa estrutura sente-se mais em alguns momentos sente-se menos noutros/ mas como as coisas se vão resolvendo acaba por não haver a percepção nos órgãos de direcção e de coordenação da universidade da efectiva necessidade de uma política ou de uma estratégia linguística (ECD_RE:012).

Seguidamente, sobressaem dois outros aspectos associados à dimensão acima, cada um deles apontado por um sujeito. Deste modo, um entrevistado refere que na UA não existe, ainda, uma estrutura responsável pelo desenvolvimento de uma política linguística porque até há pouco tempo a instituição não tinha *objectivos claros para ir buscar alunos estrangeiros/ ahm não tínhamos esse desafio* (EP_AAUA:012). Um outro sujeito sublinha a existência de relações compartimentadas entre departamentos e órgãos de poder, o que poderia fazer com que as decisões tomadas por uma estrutura responsável pelo desenvolvimento de uma política linguística não fossem decididas em conjunto, adquirindo uma obrigatoriedade de concretização que não é percebida positivamente:

no papel em termos de decisão política é muito interessante/ não é?/ depois concretizar é ahm/ é que ainda por cima isso implica depois uma obrigatoriedade de concretização para alguns e para outros que nem sequer participaram na decisão e ahm/ que não foram ouvidos pelos órgãos de gestão (EPCD_DLC:08).

Seguem-se obstáculos de ordem pedagógica, no discurso de três sujeitos, sendo que todas ocorrências se reportam à falta de competências linguísticas por parte de docentes e discentes. De notar que, ao referirem-se a este tipo de obstáculos, os entrevistados demonstraram que o seu entendimento relativamente às questões de política linguística no ensino superior se resume, quase exclusivamente, à problemática da utilização do inglês na formação. Daí que as ocorrências categorizadas nesta dimensão se reportem aos problemas colocados à utilização desta língua nas salas de aula da UA. Vejamos alguns exemplos:

nem os estudantes nem os docentes estão preparados para isso/ se eu chegar a uma aula hoje e o professor quiser dar a aula em inglês os meus colega vão dizer “eu sou português e quero a aula em português”/ como também há o professor que não quer ter esse trabalho (EP_AUA:016);

posso encontrar obstáculos essencialmente do ponto de vista da capacidade dos docentes e discentes fazerem essa transferência de uma forma/ eu não digo uniforme/ mas enfim coerente/ ou seja num intervalo curto de tempo todos conseguem fazê-lo/ provavelmente teríamos entropias e corríamos o risco de ter cursos onde já era possível dar tudo em inglês e cursos em que não era (EVR_I:058);

acredito que se amanhã houvesse uma directriz dos órgãos de gestão da universidade para se começar a leccionar todas as disciplinas da universidade em inglês por exemplo isso não era de todo possível (EC_AMIP:022).

Por fim, dois entrevistados salientam obstáculos de ordem atitudinal nomeadamente representações e atitudes dos diferentes actores institucionais relativamente às línguas (estrangeiras e materna) e aos papéis que elas desempenham na vida dos sujeitos e das instituições:

eu creio que esta questão não será um questão pertinente para a maioria das pessoas desta instituição/ não é uma questão pertinente porque para eles inglês chega/ portanto eu acho que isto é algo que num grupo específico ou numa comunidade de investigação interessa mas não interessa igualmente à instituição (EVR_FPG:08);

há pessoas que não são muito sensíveis a esse tipo de problemas e outras que talvez sintam necessidade de uma defesa da própria língua/ e como tal sintam que defender a língua materna é excluir as outras não vendo a valorização que isso tem (ERI_PE:04).

4.1.4. Medidas de política linguística na UA

Quando questionados relativamente ao conhecimento que possuem de **medidas de política linguística na UA**, os actores institucionais entrevistados reportam-se com mais ênfase a medidas de ordem pedagógica (n.º 10), o que deixa antever representações sobre políticas linguísticas no ensino superior muito centradas no contexto da formação, e remetem, de seguida, para medidas de ordem institucional (n.º 8). Vejamos que descritores surgem nas primeiras:

Quadro 30. Medidas de ordem pedagógica

	Sujeitos
Oferta de cursos livres em diversas LE	8
Obrigatoriedade da aprendizagem de línguas no 1.º Ciclo	5
Ensino de disciplinas e cursos inteiros de 2.º e 3.º Ciclos em LE	5
Inclusão de disciplinas de línguas (carácter obrigatório ou opcional) nos currículos de cursos de 2.º e 3.º Ciclos	1

Como podemos constatar, a oferta de cursos livres em diversas LE a toda a comunidade académica é a medida mais nomeada, considerada por alguns como uma verdadeira medida de política linguística no âmbito da formação:

há realmente uma política linguística/ que se traduz fundamentalmente nos cursos de português para estrangeiros (EVR_FG:010);

eu acho que o departamento de línguas com as ofertas dos cursos que tem acho que trabalha para uma política linguística (EVR_FPG:010).

Particularmente, dá-se ênfase à importância do curso de Português Língua Estrangeira (PLE) para a comunidade estrangeira na UA:

há realmente uma política linguística/ que se traduz fundamentalmente nos cursos de português para estrangeiros/ portanto enfim nos recursos que a universidade utiliza para que os estudantes estrangeiros que nos visitem fiquem com conhecimento da língua portuguesa (EVR_FG:010);

temos capacidade de de dar cursos de português aos nossos estudantes estrangeiros quando eles chegam (ER:08);

quando o projecto campus europae foi criado ahm/ a universidade ao assinar o memorando de mútuo acordo colocou-se numa posição de obrigatoriedade de de ahm/ para o estudantes campus europae sempre que possível pelo menos dar o primeiro semestre de disciplinas em língua inglesa e ensinar-lhes português durante esse semestre/ assim quando chegassem ao segundo semestre poderiam assistir às aulas em português (EC_AMIP:016).

Para além disso, sublinha-se que estes cursos, apesar de extra-curriculares, são certificados e reconhecidos no âmbito dos diplomas emitidos pela instituição e que estão disponíveis para toda a comunidade académica, independentemente da função que desempenham na universidade:

é que frequência destes cursos vai para o suplemento ao diploma e portanto é uma cadeira extracurricular mas é oficial com nota/ e portanto foi esta mistura de um preço muito acessível e de uma validação em termos oficiais como é o suplemento ao diploma que realmente fez modificar a adesão dos alunos da universidade a estes cursos (EPCD_DLC:022);

eu julgo que aí a universidade tem uma política muito interessante/ é que não discrimina os utentes dos cursos/ eu própria estive num desses cursos e também havia estudantes/ portanto eu acho que aqui a política da universidade é pôr todos juntos/ e agregar os destinatários pelo seu nível de conhecimento e não pela sua posição (EVR_FPG:032);

além do plano de formação da UA ter vindo sistematicamente a incluir línguas/ principalmente o inglês que tem sido uma constante/ há os cursos livres de línguas do departamento de línguas e culturas que também têm uma frequência grande por funcionários da UA/ eu conheço imensas pessoas que os frequentam (ECD_RE:038).

Ainda relativamente à oferta de cursos livres, um entrevistado sublinha a colaboração interdepartamental na sua concepção e leccionação:

por exemplo a oferta de cursos de línguas em que embora a iniciativa estivesse centrada num departamento/ normalmente no departamento de línguas/ mas era digamos articulada com outros departamentos ou centros de investigação onde estaria o público-alvo (EVR_I:060).

Seguidamente, cinco entrevistados apontam como medida de política linguística a obrigatoriedade da aprendizagem de línguas no 1.º Ciclo do ensino universitário, reportando-se quase todos ao ciclo de estudos na UA anterior ao movimento *Repensar os Currículos* (que, tal como descrito pormenorizadamente no capítulo 3, deu origem a um 1.º ano comum nas áreas das Ciências e Engenharias que integrava nos currículos uma disciplina anual obrigatória de inglês):

há uns anos atrás havia obrigatório no então primeiro ano comum o ensino de inglês (EVR_FG:014);

em relação às licenciaturas não/ houve de facto ahm/ deixe-me ver foi antes/ foi na reforma anterior à de 2000 2001 que havia o inglês obrigatório para todos (ERI_PE:014);

nesse primeiro ano era obrigatório os alunos de ciências e engenharias terem uma língua estrangeira (EAR:06).

Ao serem questionados relativamente à supressão dessa disciplina dos cursos de Ciências e Engenharias, dois entrevistados são unânimes em explicar que a razão se terá relacionado com o facto de esta não comportar objectivos consonantes com as necessidades dos alunos e dos cursos que frequentavam:

e porque é que a experiência foi digamos vista de um ponto de vista pouco positivo?/ pela grande heterogeneidade de conhecimentos prévios de inglês que os alunos tinham e sentia-se a necessidade de adaptar quase às especificidades de cada área científica (...) portanto sentiu-se que aquela disciplina não estava a cumprir os seus objectivos em grande parte (ERI_PE:016);

portanto é preciso criar oportunidades para a pessoa fazer o esforço de usar mesmo a língua/ pode ser também fazer o esforço para a falar// o que eu defendo é que sim senhor mas bem feito/ não é sim senhor para folclore como o inglês que se leccionava no 1.º ano comum/ tem que ser sim senhor bem preparado para que a pessoa ao fim de um ano diga fiz um progresso bestial (EAR:070).

Um entrevistado, por outro lado, considera que a formação linguística nos ensinos básico e secundário, recentemente reforçada com a introdução do ensino de inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, dota os estudantes de competências suficientes para um domínio operacional da língua, como se pode constatar pela seguinte afirmação:

o inglês deixou de existir porque a aprendizagem do inglês foi como sabe extremamente reforçada em toda a formação básica e secundária/ portanto aquele inglês que era ensinado no primeiro ano comum é um nível de inglês com que os alunos passaram a chegar à universidade/ portanto perdeu qualquer sentido (EVR_FG:014).

Ao reforçar esta ideia o entrevistado considera mesmo que

de facto uma aprendizagem mais aprofundada de línguas acho que se justifica nos sectores de formação em que a língua tem uma presença que não é apenas instrumental/ portanto em que é um objecto de estudo/ em todas as outras áreas de formação acho que não ahm/ que é utópico estarmos a pedir mais do que aquilo que existe actualmente (EVR_FG:016).

Ainda quanto à obrigatoriedade da aprendizagem de línguas no 1.º Ciclo, um dos entrevistados sublinha-a no âmbito do programa de mobilidade estudantil *Campus Europae*:

agora nessa rede fazem a sua preparação linguística à distância seis meses antes de chegar o primeiro semestre e têm obrigatoriamente que ter o nível creio eu A1 antes de começar as aulas/ depois têm que fazer um curso linguístico na instituição de acolhimento para que no final do primeiro semestre sejam obrigados a ter o nível B1 (EC_AMIP:016).

São também cinco os entrevistados que enfatizam, como medida de ordem pedagógica, o ensino de disciplinas e cursos inteiros de 2.º e 3.º Ciclos em LE. Neste âmbito, surgem medidas quase exclusivamente relacionadas com a leccionação de programas doutorais e mestrados em língua inglesa, como fica claro nos seguintes exemplos:

as decisões tomadas por exemplo para alguns programas doutorais serem leccionados em inglês (EPCD_DLC:016);

agora já há essa política nos mestrados por causa dos mestrados europeus que podem ser leccionados em inglês (ERI_PE:014);

temos oito programas em inglês/ dois doutorais e seis mestrados em língua inglesa/ mas mesmo assim é uma tendência que vai crescer/ vão abrir mais dois no próximo ano (EC_AMIP:012).

Esta tendência, referida pelo sujeito acima, surge relacionada com uma estratégia de internacionalização da formação da UA que implica atrair alunos estrangeiros:

neste momento a universidade tem 860 estudantes estrangeiros e até 2013 salvo erro temos que aumentar até 1200 ou 1100/ há um número fixo e está no nosso contrato/ o contrato não é público/ eu nunca o li mas ouvi falar nesses números/ agora que medidas se estão a tomar?/ principalmente estamos a procurar abrir novos cursos em língua inglesa (EC_AMIP:028).

Um dos entrevistados refere-se, ainda, a uma situação pontual de leccionação de uma disciplina do curso que frequentava em inglês:

há uns anos tive aulas em inglês no departamento de mecânica/ tive uma professora que devia ser ahm/ devia estar cá a fazer doutoramento ou em intercâmbio de doutoramento e eu tive um semestre com uma cadeira em inglês (EP_AAUA:020).

Por fim, um sujeito aponta a inclusão pontual de disciplinas opcionais de línguas nos currículos de cursos de 2.º e 3.º Ciclos mostrando que essa inclusão é, na maioria das vezes, discutida e definida pelos Directores de Curso em colaboração com o Departamento de Línguas e Culturas:

já aconteceu dois tipos de situações diferentes/ alguém me telefona e diz olhe nós estamos aqui a fazer um programa de doutoramento e achamos importante que uma das disciplinas seja uma disciplina de línguas/ o que é que vocês nos podem oferecer?/ eu digo que vou ver e depois podemos pôr a hipótese de não sei quantas línguas e depois os alunos escolhem/ fazemos uma proposta e ahm/ por exemplo neste momento o japonês é possível para alguns cursos de doutoramento ahm/ russo ahm/ como disciplinas pontuais que têm apenas seis ECTS no curso todo (EPCD_DLC:018).

A menção a medidas de política linguística de ordem institucional é um pouco menos recorrente no discurso dos sujeitos (n.º 8). Apercebemo-nos que, quando confrontados com a questão “Tem conhecimento de alguma medida na UA, ainda que parcial e de pormenor (a nível departamental, por exemplo), de política linguística que seja importante generalizar a toda a instituição?”, os entrevistados referem-se a medidas/práticas institucionais relacionadas estreitamente com política de internacionalização da instituição. Aliás, um dos entrevistados faz essa observação:

tenho [conhecimento de alguma medida de política linguística ao nível da UA] / não sei se é de política linguística se é de política de internacionalização/ acho que é capaz mais de ser de política de internacionalização (ER:09).

Assim, verificamos que os entrevistados apontam medidas diversas que consideram serem de política linguística ao nível institucional:

Quadro 31. Medidas de ordem institucional

	Sujeitos
Participação da instituição em <i>joint degrees</i> internacionais	3
Envolvimento em programas de mobilidade discente e docente	3
Participação em redes universitárias internacionais e em redes internacionais de investigação	2
Apresentação de páginas <i>Web</i> em LE	2

A participação da instituição em *joint degrees* internacionais (mestrados e doutoramentos) é sublinhada por três entrevistados que a percebem enquanto forma de potenciar a mobilidade estudantil, de atrair alunos internacionais e de dotar os alunos, que deles fazem parte, de mais-valias ao nível da empregabilidade:

mas há um outro aspecto que eu creio que poderá ser importante para a mobilidade sobretudo no contexto de Bolonha em que as formações são mais curtas/ ahm e que é a criação de graus conjuntos com universidades estrangeiras e essa é realmente uma área em que a universidade de Aveiro tem alguma experiência/ nomeadamente através dos programas Erasmus Mundus onde deveria apostar com mais força nos próximos tempos (EVR_FG:030);

que medidas se estão a tomar?/ principalmente estamos a procurar abrir novos cursos em língua inglesa/ a colaboração com universidades em mestrados e doutoramentos conjuntos/ e através da escola doutoral também/ a língua inglesa vai ser uma aposta em doutoramentos conjuntos para atrair alunos internacionais (EC_AMIP:028);

eu acho bom para a universidade de Aveiro ter aderido à iniciativa [doutoramento europeu]/ e poder um diplomado doutor pela universidade de Aveiro ter um

diploma que tem esse estatuto/ abrirá outras portas com certeza em termos de empregabilidade e não sei que mais vantagens dará no futuro (EVR_FPG:038).

Intimamente relacionado com este aspecto surge a importância da participação da instituição em diferentes programas de mobilidade discente, enfatizada por três entrevistados:

há o programa Alban que também conhece/ destinado a estudantes da América Latina (EVR_FPG:04) ;

aqui há uns anos começámos com um projecto de mobilidade chamado campus europae que procura garantir que os alunos que venham por um ano aprendam a língua/ ahm lá está um aspecto muito importante de política linguística e neste caso um consórcio de universidades (ERI_PE:010);

uma das coisas que eu acho que foi extremamente importante na Universidade de Aveiro há uns anos atrás foi ter havido uma política clara de incentivo aos programas de mobilidade/ houve um pró-reitor que não foi uma pessoa qualquer/ foi a professora XX que atingiu digamos o patamar máximo/ uma das responsáveis na Europa por pelos programas de mobilidade e portanto nós apostámos nisso (EVR_I:052).

Por vezes, estes programas de mobilidade são potenciados pela participação da instituição em redes universitárias internacionais e em redes internacionais de investigação. Esta participação surge, no discurso de um dos entrevistados, como sendo uma preocupação que a UA teve desde cedo:

há se quiser outros momentos/ a primeira acção que eu fiz com o professor Renato Araújo como reitor/ era eu vice-reitor para os assuntos pedagógicos/ foi fazer uma viagem a França de carro em 1988 talvez/ porque nós tínhamos a noção que a universidade devia diversificar as suas relações europeias e fomos os dois a várias universidades com as quais havia já alguns laços/ nomeadamente na área da didáctica e da educação/ das línguas e das ciências etc/ com esse objectivo portanto/ de diversificar aquilo que era a tradição linguística da universidade (EAR:08).

É de acções deste tipo que têm surgido convites para que a UA integre importantes redes internacionais:

a universidade de Aveiro foi convidada a associar-se à rede europeia de universidades empreendedoras/ era assim que se chamava na altura/ depois mudou-se o nome para universidades inovadoras/ e portanto aquela árvore que agora foi plantada ali do ECIU/ european consortium of innovative universities/ começou por ser uma rede europeia de universidades empreendedoras e nós fomos convidados para isso (EAR:010),

e que se tem vindo a reforçar a integração em redes internacionais de investigação:

eu diria nestes últimos cinco seis anos aumentámos muito o número de estrangeiros a fazer investigação na Universidade de Aveiro porque integramos equipas internacionais de investigação/ e e é por vezes em grupos mesmo/ quer dizer de diferentes nacionalidades/ já chegámos a ter aqui quinze pessoas da mesma nacionalidade em unidades orgânicas diferentes e com capacidades diferentes (EVR_I:060).

A apresentação de páginas *Web* da UA em inglês, enquanto medida de política linguística no âmbito da relação com o exterior, é enfatizada por dois sujeitos:

há agora uma decisão que ainda não está a aparecer aí mas que já está tomada/ que é por exemplo a página do instituto de investigação aparecer em inglês/ só em inglês/ do instituto de investigação não/ dos centros de investigação (EPCD_DLC:016);

quando a plataforma técnica de desenvolvimento do site foi reformulada na última versão foi assumido que o site da UA devia dar resposta a três línguas/ ahm foi aberta essa essa possibilidade/ não está completamente implementada tecnicamente ainda/ é possível sim o site ter as três línguas (...) não foram definidas na altura/ o inglês foi assumido como óbvio e o espanhol como uma possibilidade (ECD_RE:020).

Quando questionámos a origem da decisão relativa à utilização de três línguas no *site* da UA, o sujeito acima afirmou que a decisão resultou de uma

discussão entre uma equipa de projecto que esteve com o desenvolvimento da página Web em mãos/ portanto entre a equipa técnica de implementação da componente informática/ quem esteve no desenvolvimento da estrutura da informação/ ahm a própria reitora/ e portanto foi assumido logo à partida que três línguas para o site da UA era um panorama sensato e que daria resposta a médio prazo às necessidades da UA (ECD_RE:024).

Síntese e discussão

Com a análise acima pretendíamos, como já explicitámos, identificar representações relativamente ao desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas no ensino superior, nomeadamente na UA, que concorram para a promoção do plurilinguismo.

De forma resumida, e sublinhando os aspectos que mais sobressaem da nossa análise, podemos dizer que todos os entrevistados conferem importância ao investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas no contexto europeu, sobressaindo, nas suas vozes, a necessidade de preservar a diversidade linguístico-cultural que caracteriza a Europa. Nesse sentido, e enquanto condição necessária ao desenvolvimento de políticas

que tenham em conta essa preservação e a crescente presença plurilingue e pluricultural no ensino superior e especificamente na UA, sublinham a importância da inscrição da política linguística adoptada, que deverá ser transversal a toda a instituição, na estratégia de desenvolvimento e de missão da universidade. Constatamos, pois, que a dimensão estratégica institucional assume crucial importância para os sujeitos no que ao desenvolvimento e implementação de uma política linguística diz respeito. Intimamente relacionados com as condições necessárias surgem obstáculos de ordem institucional, principalmente no que concerne à inexistência de estruturas responsáveis pelo desenvolvimento e implementação de uma política linguística na UA. Aliados a estes, sobressaem obstáculos de ordem nacional, enfatizando-se impedimentos legais à utilização da língua inglesa nas aulas, percebidos de forma negativa pelos entrevistados. A isto associa-se a falta de competências linguísticas por parte de docentes e discentes na língua inglesa (obstáculo de ordem pedagógica), facto considerado preocupante e limitativo de uma acção mais explícita de política linguística (de *English-only*) na UA. Relativamente às medidas de política linguística mais recorrentes na UA, os sujeitos sublinham medidas de ordem pedagógica, de onde se destaca a oferta de cursos livres, nomeadamente o de PLE (Português Língua Estrangeira) (para a comunidade académica estrangeira - docentes, discentes, investigadores), a inclusão de disciplinas de línguas (essencialmente inglês) nos currículos dos cursos de 1.º Ciclo e o ensino de disciplinas e cursos de 2.º e 3.º Ciclos em LE (essencialmente inglês). Quanto às medidas de ordem institucional, que não deixam de ser medidas de internacionalização, sobressai no discurso dos sujeitos a participação da instituição em *joint degrees* internacionais e o envolvimento em programas de mobilidade discente e docente.

Estes resultados tornam evidente que a percepção dos entrevistados relativamente a questões de política linguística no ensino superior se relaciona com a importância que conferem à globalização e à internacionalização das actividades universitárias, nomeadamente da formação (Knight & de Wit, 1995; Tudor, 2008). Neste sentido, reportam-se, quase exclusivamente, à formação (1.º, 2.º e 3.º Ciclos) e à integração de disciplinas de inglês nos currículos dos cursos e à leccionação de alguns cursos ou de, pelo menos, algumas disciplinas em língua inglesa (como se pode constatar, facilmente, pelas medidas pedagógicas de política linguística apontadas). Este resultado vai ao encontro das

conclusões a que chegaram Sárdi (2005b) e Gajo & Liharevski (2010) nos estudos de caso que encetaram em contexto húngaro e suíço, respectivamente.

A sobrevalorização da língua inglesa relaciona-se, então, com a importância conferida à captação de alunos estrangeiros para os diferentes Ciclos, ainda que com particular ênfase para o 2.º e 3.º. Parece-nos, pois, que nas questões relacionadas com a internacionalização, os actores institucionais mostram pensar a questão das línguas, com quase exclusividade para o inglês. De facto, uma política linguística centrada na utilização da língua portuguesa e da língua inglesa parece ser vista como uma componente de internacionalização, como enfatiza Phillipson: “This development is a key feature of the so-called *internationalisation* of higher education, and is obliging continental universities to address how best to function multilingually, which generally means in the national language and English” (2007: 125). Assim, estes resultados sugerem que a UA se tem vindo a adaptar às exigências económicas globais, e que nessa adaptação o inglês adquire suma importância, e que o contributo da instituição, através da formação, para construção de um EEES multilingue fica em segundo plano.

Estas conclusões permitem-nos tirar ilações relativamente à concepção de língua dos entrevistados, concepção essa que pode influenciar (potenciando ou obstaculizando) o desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas (educativas) de teor plurilingue na instituição: “Les enjeux généraux de l’enseignement de la langue sont en partie déterminés par la conception que l’on a de la langue elle-même” (Conselho da Europa, 2009: 3). Parece-nos, então, que revelam uma forte perspectiva instrumental/pragmática das línguas e daí a importância concedida a competências linguístico-pragmáticas numa língua considerada franca, competências essas que devem ser adquiridas e desenvolvidas durante os ensinos básico e secundário para, *a posteriori*, serem rentabilizadas no ensino superior. Deste modo, a língua inglesa surge como conferidora de poder, como língua capital, não só para os alunos mas também para a instituição, concorrendo para as suas políticas de internacionalização (de Wit, 2002). Esta percepção relaciona-se com os conceitos de “marché linguistique” (Bourdieu, 1982) e “valeur marchande” das línguas (Calvet, 1999a e 1999b), que colocam a tónica no facto de as línguas poderem ser percebidas enquanto capital (individual e/ou institucional).

No caso da UA, e no âmbito do discurso dos entrevistados, o inglês parece funcionar enquanto uma imprescindível porta de entrada para alunos estrangeiros que são

rentáveis para a instituição. Ainda assim, de notar que um entrevistado reconhece que esta representação, e consequente valorização da língua inglesa por parte da instituição, poderá funcionar enquanto obstáculo (de ordem atitudinal) ao desenvolvimento e implementação de uma política linguística de teor plurilingue na UA, na medida em que, para a maioria dos actores institucionais, a língua inglesa será suficiente.

Concluindo, esta primeira análise deixa antever que, apesar de os actores institucionais entrevistados considerarem que as questões de política linguística são importantes no seio da UE e das IES, parece haver a falta de um local de discussão na UA que despolete a reflexão e problematização sobre essas questões. Com efeito, nesta análise, o plurilinguismo e a importância conferida à necessidade de preservar a diversidade linguístico-cultural europeia são apenas associados ao inglês e ao papel que ele desempenha na internacionalização da formação da instituição, no âmbito de uma perspectiva competitiva. Parece, portanto, que para os actores institucionais o conceito de plurilinguismo na UA é igual a “mais inglês”, conclusão a que Chaudenson (2003) e Swaan (2001) chegam relativamente ao discurso sobre o multilinguismo por parte da UE.

As análises que apresentaremos de seguida, centradas nas práticas e discursos dos diferenciados contextos de acção institucional (formação, investigação e interacção com a sociedade) relativamente às línguas e ao plurilinguismo, permitirão aprofundar e problematizar mais sustentadamente estes resultados iniciais.

4.2. Práticas e discursos na formação

Como vimos no capítulo anterior, recolhemos, relativos à formação e no âmbito dos dois anos lectivos em análise, um total de 29 documentos institucionais e 241 programas de disciplinas de línguas. Seguidamente, procedemos à análise desses documentos (sub-ponto 4.2.1) para depois nos centrarmos nos inquéritos por entrevista e nos inquéritos por questionário (sub-ponto 4.2.2).

A esta análise “faseada”, seguir-se-á uma síntese holística e integradora, no âmbito da qual a análise dos documentos institucionais e dos programas das disciplinas de línguas será confrontada com a análise relativa às vozes dos entrevistados/inquiridos. Esperamos que essa síntese clarifique de que forma as linhas de orientação e práticas identificadas nos

documentos recolhidos se reflectem nas representações demonstradas pelos diferentes actores da instituição relativamente às línguas na formação.

4.2.1. Documentos institucionais

No que concerne às **línguas**, verificamos que, em 2002/2003, dez documentos fazem referência ao português, inglês e a “línguas estrangeiras” não discriminadas. Cinco desses documentos estabelecem as línguas a utilizar na redacção e defesa de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento. Assim, e começando esta análise de forma diacrónica, no *Ofício N.º 1254/P.2.03/CC* de 04 de Setembro de 1997 (Doc13_FAL1) propõem-se as seguintes medidas:

“i) Salvo impedimento legal, as teses de Doutoramento poderão ser redigidas em língua diferente da língua portuguesa, desde que para tal exista justificação sancionada pela Comissão Científica respectiva; ii) nas mesmas condições, poderão as Provas de Doutoramento decorrer na língua de redacção da tese; iii) Nos casos atrás referidos, a constituição do júri deverá a ser feita após conhecimento, por parte de todos os membros do júri, das condições em que as provas decorrerão. Propõe-se ainda que todas as teses (Mestrado e Doutoramento) apresentadas à Universidade de Aveiro sejam acompanhadas de título e resumo pelo menos em línguas Portuguesa e Inglesa.”

Estas medidas são, posteriormente, regulamentadas no *Despacho N.º 51R/97* de 10 de Outubro de 1997 (Doc13_FAL1). Dois anos mais tarde, o *Regulamento de Doutoramentos da Universidade de Aveiro* (Doc1_FAL1) expressa que

“Compete ao conselho científico definir as regras a que formalmente se deve submeter a elaboração da tese, podendo admitir que, desde que acompanhada de adequado resumo em português, seja redigida em língua estrangeira de reconhecida divulgação na comunidade científica e internacional” (Artigo 14.º, ponto 2).

Esta decisão está também presente no documento *Doutoramentos - Normas para apresentação das dissertações e realização das provas* (Doc13_FAL1) onde se refere que

“O título do trabalho deve estar obrigatoriamente em português, podendo estar também, facultativamente, noutra(s) línguas(s)” (...) “Página 4 e seguintes conterão o resumo em português, a sua versão em inglês e eventuais versões noutras línguas.”

Relativamente às dissertações de mestrado, o documento *Mestrados - Normas para apresentação das dissertações e realização das provas* (Doc11_FAL1) apenas se reporta às línguas a utilizar no título e resumo:

“O título do trabalho deve estar obrigatoriamente em português, podendo estar também, facultativamente, noutra(s) línguas(s)” (...) “Página 4 e seguintes conterão o resumo em português, a sua versão em inglês e eventuais versões noutras línguas.”

Os outros cinco documentos onde são referidas línguas são todos respeitantes ao movimento *Repensar os currículos* que descrevemos no capítulo anterior. No *Relatório do Grupo de Trabalho nomeado para a 1.ª Fase da Acção Repensar os Currículos – Definição das competências desejáveis para qualquer licenciado pela Universidade de Aveiro* (Doc2_FAL1) sublinha-se a importância de se desenvolver nos alunos uma “Competência de Literacia” onde se inclui uma “Dimensão Comunicacional” que integra a “expressão e compreensão oral e escrita em português e numa 2.ª língua” não discriminada.

Quando definidas as competências para as áreas específicas de formação, para os alunos em formação de professores consta o seguinte: “...um licenciado em Formação de Professores deverá (...) Interpretar e produzir documentos escritos em língua portuguesa e, pelo menos, numa língua estrangeira” ao mesmo tempo que deve desenvolver “a abertura a uma perspectiva multicultural” (*Repensar os Currículos. Definição das competências para os licenciados da UA em formação de professores*, Doc4_FAL1, p. 4). Já para os alunos dos cursos de Ciências, refere-se a língua portuguesa e o inglês: “domínio correcto da língua portuguesa (falada e escrita), aplicado rigorosamente à sua área científica”, “conhecimento básico do inglês associado à sua área científica” (*Repensar os Currículos. Competências a desenvolver na área dos cursos de Ciências da Universidade de Aveiro*, Doc3_FAL1, pp. 1-3). Para além disso, enfatiza-se que um engenheiro formado pela UA deve mostrar uma “abertura a um relacionamento multicultural”. Para os alunos em Humanidades, no campo das Competências de dimensão comunicacional, a ênfase é atribuída ao domínio da língua portuguesa e das línguas estrangeiras de especialidade: “Utilização adequada, elegante e persuasiva das linguagens escrita e oral, em português e nas línguas estrangeiras de especialidade” (*Repensar os Currículos. Competências desejáveis para os licenciados em Humanidades*, Doc6_FAL1, p. 2).

Face às competências apontadas pelos diferentes grupos de trabalho para as áreas específicas de formação, no Relatório proveniente das *Jornadas Repensar os Currículos - resultados dos trabalhos de grupo* (Doc7_FAL1) sublinha-se a importância de desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas em língua portuguesa e inglesa:

“Desenvolvimento das capacidades comunicacionais – foi constatada a dificuldade generalizada que os alunos do último ano apresentam na expressão de ideias, quer escrita, quer oralmente, em português e inglês. Torna-se por isso necessário realizar uma acção formativa importante nesta área, que não deve, porém, surgir isolada, mas, ao contrário, deve ser integrada de uma maneira sistemática e natural nas diversas disciplinas que constituem o plano curricular” (p. 3).

Para além disso, sugere-se aí a “Introdução de disciplinas básicas e disciplinas de cultura geral” (p. 8) que incluiriam a comunicação escrita e oral em português e numa língua estrangeira não discriminada.

Nos documentos recolhidos relativos ao ano lectivo de 2007/2008, verificamos que na *Acta N.º 01/2007 do Plenário do Conselho Científico* (Doc1_FAL2), relativamente ao Doutoramento Europeu, se propõe que “uma parte da defesa da tese de doutoramento seja feita numa língua oficial da comunidade que não a portuguesa”, tendo sido rejeitada a proposta de considerar a língua portuguesa como língua obrigatória nas provas públicas (informação presente na *Acta* acima).

Encontramos, igualmente, algumas referências às línguas portuguesa e inglesa em avisos e editais de abertura de bolsas e de programas doutorais. Assim, no *Edital de Abertura de Concurso para atribuição de bolsas de doutoramento da Universidade de Aveiro* (Doc6_FAL2), refere-se que o Júri das provas de doutoramento poderá “exigir provas de domínio escrito e oral da língua Portuguesa.” Relativamente à língua inglesa, o *Aviso de Abertura do Programa Doutoral em Matemática e Aplicações* (Doc7_FAL2), exige uma “Declaração de capacidade de inglês falado e escrito, se possível comprovada com diploma ou equivalente.” De forma similar, também o *Aviso de Abertura do Programa Doutoral em Telecomunicações* (Doc8_FAL2), deixa claro que os candidatos “devem ter bom domínio, falado e escrito, da língua inglesa”, certificado “by a TOEFL, IELTS or Cambridge Proficiency examination”.

Também nos Planos Curriculares, nomeadamente na secção que diz respeito às *Condições de Acesso*, dois dos quatro Mestrados *Erasmus Mundus* em funcionamento na

UA se enfatiza a importância do domínio da língua inglesa. Desta forma, no Plano Curricular do *Mestrado Erasmus Mundus* Ciência e Engenharia (*Functionalized Advanced Materials and Engineering*, Doc10_FAL2), leccionado em inglês, pode ler-se o seguinte:

“...a Comissão Científica do Mestrado poderá submeter os candidatos à matrícula a provas de seriação, destinadas a avaliar o nível de conhecimento de língua inglesa, podendo os candidatos ser dispensados das referidas provas quando comprovadamente titulares de conhecimentos iguais ou superiores aos requeridos.”

No âmbito do *Mestrado Erasmus Mundus* Ensino Superior (*Higher Education European Master*, Doc9_FAL2) exige-se “A good command of English for academic purposes (TOEFL, Test of English as a Foreign Language; 575/paper-based, 232/computer-based, 90/Internet-based; IELTS, International English Language Testing System; 6.5 with no individual score below 5.5.”, ficando livres desta certificação os seguintes: falantes nativos, alunos que tenham frequentado pelos menos um ano de estudos académicos numa Universidade de um país anglófono, alunos provenientes da UE que provem ter estudado inglês como LE por um período de, pelo menos, sete anos, alunos oriundos de África com bacharelato e que tenham tido inglês como língua de instrução no ensino secundário e universitário.

De forma similar, também nas condições de acesso ao *Mestrado Science in Information Networking* (Doc11_FAL2) se exige domínio certificado da língua inglesa:

“TOEFL, no more than 2 years old, is required with applicants whose native language/mother tongue is not English”; All applicants whose native language/mother tongue is not English must take the Test of English as a Foreign Language (TOEFL).”

Para além disso, neste plano curricular, exige-se uma tradução em língua inglesa de documentos oficiais comprovativos de habilitações académicas (necessários para admissão).

Relativamente a **dinâmicas intra e inter-institucionais**, encontram-se em diferentes documentos. Assim, no documento *Doutoramentos - Normas para apresentação das dissertações e realização das provas* (Doc12_FAL1) sublinha-se a possibilidade de o júri integrar docentes de IES estrangeiras. Todas as outras evidências encontradas dizem, exclusivamente, respeito a questões de mobilidade discente e docente no âmbito do 2.º e 3.º Ciclos. No âmbito do 2.º Ciclo, no *Regulamento de Estudos de*

Licenciatura e Mestrados da Universidade de Aveiro (Doc3_FAL2) podemos ler que podem ingressar nesse ciclo os seguintes alunos estrangeiros:

“os titulares de grau académico superior estrangeiro, conferido na sequência de um primeiro ciclo de estudos organizado de acordo com os princípios do processo de Bolonha por um Estado aderente a este processo” (Artigo 9.º, alínea b);

“os titulares de grau académico superior estrangeiro que seja reconhecido como satisfazendo os objectivos do grau de licenciado pelo Conselho Científico da Universidade de Aveiro” (Artigo 9.º, alínea c);

Como seria de esperar, no âmbito dos Mestrados Conjuntos, as questões da mobilidade tornam-se mais prementes. Uma das exigências para os alunos nestes Mestrados é que estudem, ao longo da sua formação, em pelo menos duas universidades o que contribui, indubitavelmente, para a construção de dinâmicas plurilingues. Apesar de este ser requisito geral para todos os *Mestrados Erasmus Mundus*, o *Mestrado* em Estudos Ambientais (Doc12_FAL2) reforça-o no seu o Plano Curricular:

“Este Mestrado exige mobilidade do estudante, devendo este frequentar pelo menos duas das Universidades do Consórcio; O contacto dos estudantes com diferentes ambientes de formação, com as suas especificidades e tradições culturais, bem como com diferentes condições de trabalho, é também um dos objectivos deste curso de mestrado europeu.”

Para além da mobilidade discente, estabelecem-se outras dinâmicas no âmbito destes mestrados, como por exemplo a intensificação de actividades de investigação: “Em resultado da actividade em consórcio, nomeadamente através da co-orientação de teses e mobilidade de docentes têm sido intensificadas as actividades de investigação em temas comuns” (Plano Curricular do *Mestrado Erasmus Mundus Functionalized Advanced Materials and Engineering*, Doc10_FAL2).

No que concerne ao 3.º Ciclo, verificamos que no *Regulamento dos Programas de Doutoramento com Base Curricular* (Doc4_FAL2) se preconiza a importância da “... criação de uma escola de pós-graduação, reconhecida na Europa, garantindo a sua afirmação nacional e internacional, e que permitirá antecipar exigências futuras neste domínio (...) alargando o campo de recrutamento de estudantes, nacionais e estrangeiros...” (Preâmbulo). É também neste sentido, e em estreita relação com os objectivos traçados no âmbito do Processo de Bolonha, que em Plenário do Conselho Científico, o Presidente do Conselho Científico apresenta a proposta de Doutoramento Europeu (anexa à *Acta N.º 01/2007 do Plenário do Conselho Científico*, Doc1_FAL2),

onde se propõe que a tese seja “parcialmente preparada como resultado de um período de investigação de pelo menos um trimestre realizado num outro país europeu que não Portugal”. Para além disso, sugere-se que “Pelo menos um membro do júri seja originário de uma instituição de ensino superior de um país europeu que não Portugal” e que “A defesa da tese de Doutoramento mereça o acordo de pelo menos dois professores pertencentes a duas instituições de ensino superior de dois países europeus que não Portugal...”.

Também no *Relatório sobre a concretização do Processo de Bolonha na Universidade de Aveiro* (Doc13_FAL2) verificamos que a questão do estabelecimento de dinâmicas com instituições internacionais tem sido uma preocupação da UA, enfatizando-se a organização e gestão de programas de estágios internacionais no âmbito dos programas *Erasmus* e *Leonardo da Vinci*.

A leitura dos documentos recolhidos fez sobressair algumas **palavras-chave** tais como “Abertura para um relacionamento multicultural”, entendida enquanto competência a adquirir por qualquer licenciado pela UA e definida enquanto “adaptação ao trabalho num contexto multicultural, adaptação das suas intervenções e, eventualmente, do seu comportamento ao tipo de interlocutores, disponibilidade para o diálogo com interlocutores de perfis muito diversos” (*Relatório do Grupo de Trabalho nomeado para a 1ª Fase da Acção Repensar os Currículos – Definição das competências desejáveis para qualquer licenciado pela Universidade de Aveiro*, Doc2_FAL1, p. 8). Também na definição das competências dos licenciados em formação de professores (Doc4_FAL1), dos licenciados em engenharia (Doc5_FAL1) e em humanidades (Doc6_FAL1) surgem as expressões “perspectiva multicultural” (não definida), “abertura a um relacionamento multicultural” e “relacionamento multicultural”, estas duas últimas percepcionadas enquanto a capacidade dos sujeitos para adaptarem a “sua actuação à natureza e condições dos outros intervenientes”. Não podemos ainda ignorar a presença recorrente de outras palavras-chave tais como “Espaço Europeu de Ensino superior” e “Processo de Bolonha” que se relacionam, obviamente, com a construção da dimensão europeia do ensino superior

Em jeito de síntese e análise crítica, podemos, antes de mais, afirmar que a análise dos documentos, que referenciamos acima, permitiu-nos aceder a uma primeira compreensão, ainda incompleta é certo, relativamente à forma como a questão das línguas se reflecte no discurso institucional no que à formação diz respeito. Dos documentos

analisados sobressaem, essencialmente, questões relacionadas com as competências interculturais e em determinadas línguas que os alunos da UA deverão possuir à saída, havendo uma clara (e única) ênfase conferida às línguas portuguesa e inglesa. De notar que estas questões surgem no âmbito da reestruturação curricular denominada *Repensar os currículos*. Sobressai, também, a questão das línguas na regulação da sua utilização nas dissertações/teses e provas de mestrados e doutoramentos onde, mais uma vez, apenas se reconhece, para esses efeitos, as línguas portuguesa e inglesa.

Verificamos que no ano lectivo de 2007/2008 há uma quase ausência de documentos institucionais relativos à formação graduada onde se encontrem resoluções de política linguística educativa. É de facto, no âmbito da formação pós-graduada (2.º e 3.º Ciclos) que se reflecte uma maior preocupação com as questões da língua (inglesa) e sua relação com a mobilidade e a internacionalização da formação. Assim, sobressaem os seguintes aspectos, obviamente relacionados com o Processo de Bolonha e objectivos aí traçados para o ensino superior europeu: - importância da criação de um espaço europeu de ensino superior onde a mobilidade de estudantes e professores é privilegiada; - importância da afirmação internacional da universidade ao nível da formação; - importância do domínio falado e escrito da língua inglesa; - importância do domínio oral e escrito da língua portuguesa.

Apesar disto, constatamos que no discurso institucional relativamente à formação é ausente a referência à importância do ensino-aprendizagem de línguas nos diferentes ciclos, especialmente no 1.º. De notar que o *Regulamento de Estudos da Universidade de Aveiro* (Doc2_FAL2) e o *Regulamento de Estudos de Licenciatura e Mestrados da Universidade de Aveiro* (Doc3_FAL2) são totalmente omissos nesta matéria.

4.2.2. Programas das disciplinas de línguas

Como referimos no capítulo anterior, recolhemos 95 programas das disciplinas de línguas leccionadas na UA em 2002/2003 e 146 relativos a 2007/2008. Apresentaremos a análise dos programas em dois momentos, sendo que no primeiro adoptamos uma abordagem de teor mais quantitativo, que nos permitirá concluir relativamente às línguas e disciplinas de línguas oferecidas pela instituição e aos cursos que as integram nos currículos. Num segundo momento, analisaremos as competências privilegiadas nos programas à luz das dimensões da *competência plurilingue e pluricultural* definidas no

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001a). A análise concomitante dos dois anos lectivos, indicados acima, permitirá compreender de que modo os desafios lançados pelo Processo de Bolonha se reflectem nas escolhas curriculares e nas orientações programáticas no âmbito da educação em línguas.

Línguas aprendidas/ensinadas e disciplinas de línguas

Em 2002/2003 eram ensinadas sete línguas na UA: chinês, inglês, francês, alemão, grego, latim e português. Em 2007/2008 eram ensinadas oito: árabe, chinês, inglês, francês, alemão, latim, português e espanhol. Para além destas oito, tivemos conhecimento pelo Director do Departamento de Línguas e Culturas que existiam, ainda, cursos livres de italiano, japonês e russo mas não foram contemplados na nossa análise, uma vez que não tivemos acesso aos respectivos programas.

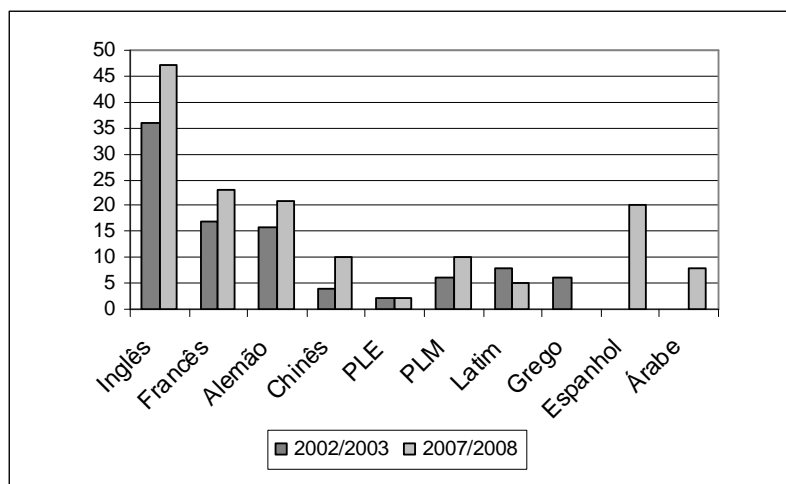
Relativamente às disciplinas de línguas, no ano lectivo 2002/2003 existiam 95 e em 2007/2008 constata-se um aumento para 146. Vejamos, no seguinte quadro, a distribuição destas disciplinas por escola, em ambos os anos lectivos:

Quadro 32. Disciplinas de línguas leccionadas por escola e por ano lectivo

2002-2003	2007-2008
UA: 72 (Formação Inicial) 2 (Formação Pós-Graduada) 2 (Curso Livre PLE) = 76	UA: 87 (1.º Ciclo) 19 (2.º Ciclo) 2 (Mestrado em Estudos Chineses, Pré-Bolonha) 16 (Cursos Livres) = 124
ISCA: 4	ISCA: 1
ESTGA: 15	ESTGA: 21
TOTAL = 95	TOTAL = 146

Observemos agora, no seguinte gráfico, a distribuição das disciplinas por língua:

Gráfico 1. Disciplinas por língua em 2002/2003 e 2007/2008



Assim, verificamos que o número de disciplinas de línguas aumentou significativamente de 2002/2003 para 2007/2008 (mais 51 disciplinas) o que se deve, essencialmente, à introdução do árabe e do espanhol que, contudo, integraram apenas cursos para especialistas em línguas, pertencentes ao Departamento de Línguas e Culturas (DLC), e também à criação de diversos Cursos Livres (extra-curriculares) da responsabilidade desse mesmo departamento. Sobressai, nesta análise, o surgimento do espanhol, que não existia enquanto disciplina em 2002/2003, com 20 disciplinas devido à abertura do Curso Livre (com diferentes disciplinas consoante os níveis de aprendizagem) e, também, devido à criação de diferentes cursos no DLC que integraram disciplinas de espanhol nos seus currículos: Línguas e Relações Empresariais (com início de funcionamento em 2001/2002, mas que, apenas, integrou disciplinas de espanhol no ano lectivo de 2004/2005), Línguas e Estudos Editoriais, Línguas, Literaturas e Culturas, Línguas e Administração Editorial e Línguas e Tradução Especializada, todos criados no ano lectivo de 2004/2005.

Sobressai, de seguida, o árabe que no ano lectivo de 2004/2005 passou também a integrar o currículo da licenciatura em Línguas e Relações Empresariais, surgindo ao mesmo tempo o Curso Livre de árabe. Nota-se, também, um acréscimo das disciplinas de chinês no ano lectivo de 2007/2008 o que se deve, naturalmente, ao aumento do número de alunos no curso de Línguas e Relações Empresariais e à existência de diferentes anos do curso a funcionarem simultaneamente. Note-se, pois, que em 2002/2003 apenas existiam em simultâneo o 1.º e 2.º anos do curso. Para além disto, existia já em 2007/008 o Curso

Livre de chinês e o Mestrado em Estudos Chineses (com duas disciplinas de língua chinesa). No caso do inglês houve um aumento de 11 disciplinas devido, também, à criação dos novos cursos no DLC acima referidos, todos eles integrando disciplinas de inglês.

De um ano para o outro houve, então, apenas um decréscimo no número de disciplinas ao nível do latim e do grego o que se explica da seguinte forma: no caso do latim, em 2007/2008, eram apenas dois os cursos que a contemplavam nos currículos, a saber, Línguas, Literaturas e Culturas e Tradução (disciplina de opção neste curso), enquanto que em 2003, esta língua fazia parte integrante dos currículos dos cursos de ensino de Português/Francês, Português/Inglês e Português, Latim e Grego (que a partir do ano lectivo de 2007/2008 não abriram vagas). No caso do grego, a total ausência em 2007/2008 deve-se ao facto de, neste ano lectivo, já não existir o curso de ensino Português, Latim e Grego.

Cursos com disciplinas de línguas no currículo

O seguinte quadro apresenta os cursos que integravam disciplinas de línguas nos dois anos lectivos na UA, ESTGA e ISCA:

Quadro 33. Cursos com disciplinas de línguas²⁰⁹

	2002-2003	2007-2008
UA	FORMAÇÃO INICIAL: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Línguas e Relações Empresariais ▪ Inglês/Alemão (ensino de) ▪ Português/Inglês (ensino de) ▪ Português/Francês (ensino de) ▪ Português/Latim/Grego (ensino de) ▪ Administração Pública ▪ Educação de Infância ▪ Ensino Básico – 1.º Ciclo ▪ Gestão e Planeamento em Turismo ▪ Novas Tecnologias da Comunicação ▪ Tecnologias de Informação e Comunicação 	1.º CICLO: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tradução ▪ Línguas, Literaturas e Culturas ▪ Línguas e Estudos Editoriais ▪ Línguas e Relações Empresariais ▪ Línguas e Administração Editorial ▪ Línguas e Tradução Especializada ▪ Ciências Biomédicas ▪ Administração Pública ▪ Técnico Superior de Justiça ▪ Física ▪ Turismo

²⁰⁹ Destacamos a negrito os cursos para especialistas em línguas.

	PÓS-GRADUAÇÃO: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mestrado em Estudos Ingleses 	2.º CICLO: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Línguas e Relações Empresariais ▪ Mestrado <i>Erasmus Mundus</i> em Materials Science (EMMS) ▪ Mestrado Pré-Bolonha em Estudos Chineses
ESTGA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Documentação e Arquivística ▪ Engenharia Electromecânica ▪ Engenharia Electrotécnica ▪ Engenharia Geográfica ▪ Estudos Superiores de Comércio ▪ Gestão Pública e Autárquica ▪ Secretariado de Direcção 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comércio ▪ Documentação e Arquivística ▪ Engenharia Electrotécnica ▪ Gestão Pública e Autárquica ▪ Técnico Superior de Secretariado ▪ Tecnologias da Informação
ISCA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contabilidade e Administração ▪ Contabilidade e Administração Pública 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contabilidade ▪ Finanças ▪ Marketing
TOTAL	21	23

Constatamos que em 2002/2003 apenas 17% da totalidade dos cursos ministrados pela instituição (n.º 123) apresentavam línguas nos currículos. Em 2007/2008, a percentagem desce para 14%, tendo em conta que nesse ano eram ministrados 163 cursos. Assim, o número de cursos com disciplinas de línguas nos currículos não aumentou significativamente. Destaca-se, deste resultado global, a ESTGA na medida em que a totalidade dos cursos ministrados apresentavam disciplinas de línguas nos seus currículos, em ambos os anos lectivos.

Para além dos cursos que apresentamos no quadro acima, há ainda a sublinhar em 2002/2003 a existência do Curso Livre de Português Língua Estrangeira (PLE) e a existência de 3 disciplinas para diversos cursos não especificados, todas com o estatuto de Opção livre: *Inglês para Engenharias e Tecnologias*, *Inglês para negócios* e *Língua Alemã I*. Em 2007/2008 havia já 10 cursos livres: PLE, Árabe, Chinês, Espanhol, Francês, Inglês, Alemão, Italiano, Japonês e Russo.

Se a identificação dos cursos que integravam disciplinas de línguas nos currículos se torna importante na nossa análise, importante é, também, identificar as línguas privilegiadas. Começamos esta análise pela UA, observando o seguinte quadro onde, novamente, destacamos a negrito os cursos para especialistas em línguas:

Quadro 34. Cursos e línguas (UA)

<i>Disciplinas de Línguas</i>		Alemão	Árabe	Chinês	Espanhol	Francês	Grego	Inglês	Latim	Português
<i>Cursos UA</i>										
2002/2003	Línguas e Relações Empresariais	6		6		6		6		2
	Inglês/Alemão (ensino de)	8						8		
	Português/Inglês (ensino de)							8	2	8
	Português/Francês (ensino de)							8	2	8
	Português/Latim/Grego (ensino de)						6		6	6
	Mestrado em Estudos Ingleses							1		
	Administração Pública							2		
	Educação de Infância					1				1
	Ensino Básico – 1.º Ciclo					1				1
	Gestão e Planeamento em Turismo					2				
	Novas Tecnologias da Comunicação							1		1
2007/2008	Tradução	9			8	9		8		3
	Línguas, Literaturas e Culturas	6			6	6		6		
	Línguas e Estudos Editoriais	6			4	6		4		2
	Línguas e Relações Empresariais	6	6	6	6	6		6		2
	Línguas e Administração Editorial				4			4		2
	Línguas e Tradução Especializada	3			3	3		2		
	Línguas e Relações Empresariais (2.º Ciclo)	1	1	1	1	1		1		1
	Mestrado Pré-Bolonha em Estudos Chineses			2						
	Ciências Biomédicas							1		
	Administração Pública							1		
	Técnico Superior de Justiça							1		1
	Física							1		
	Turismo							1		
	Mestrado <i>Erasmus Mundus</i> em Materials Science (EMMS)							2		

Pelo quadro acima apercebemo-nos que, em 2002/2003, seis dos cursos com línguas nos currículos eram para especialistas em línguas (destacados a negrito) e integravam disciplinas de línguas de acordo com a sua especialização, realçando-se apenas o curso de Línguas e Relações Empresariais (LRE) que integrava disciplinas de alemão, chinês, francês, inglês e português. Em 2007/2008, oito dos cursos eram também para especialistas em línguas e, mais uma vez, sobressai o curso de LRE na medida em que foram acrescentadas ao currículo disciplinas de língua árabe e espanhola.

Relativamente aos cursos para não-especialistas em línguas, em 2002/2003 integravam disciplinas de inglês (Administração Pública, Novas Tecnologias da Comunicação e Tecnologias de Informação e Comunicação) ou de francês (Educação Básica, Educação de Infância, ambas com uma disciplina em comum, e Gestão e Planeamento em Turismo, com duas disciplinas). Quanto ao português, para além dos cursos da responsabilidade do Departamento de Línguas e Culturas (DLC), apenas os cursos de Educação de Infância, Ensino Básico/1.º Ciclo e Novas Tecnologias da Comunicação apresentam disciplinas nos currículos. Em 2007/2008, os cursos para não especialistas em línguas que apresentavam disciplinas de línguas nos currículos integravam apenas uma disciplina de língua inglesa, com excepção do Mestrado *Erasmus Mundus* Ciência e Engenharia de Materiais (EMMS) que integrava duas. Ainda neste último ano lectivo em análise, nota-se um ligeiro acréscimo na presença de línguas nos currículos do 2.º Ciclo (Mestrado em Estudos Chineses, Mestrado em Línguas e Relações Empresariais e Mestrado *Erasmus Mundus* Ciência e Engenharia de Materiais). Relativamente a disciplinas de língua portuguesa, verificamos que apenas o currículo do curso de Técnico Superior de Justiça inclui uma disciplina (com excepção, obviamente, dos cursos do DLC).

No caso da ESTGA, em ambos os anos lectivos todos os cursos incluíam disciplinas de inglês. Para além destas, em 2002/2003 o curso de Secretariado de Direcção incluía ainda três disciplinas de alemão e três de português, enquanto que os cursos de Documentação e Arquivística, Gestão Pública e Autárquica e Estudos Superiores de Comércio tinham uma disciplina de português. Em 2007/2008 o curso de Técnico Superior de Secretariado era o que mais disciplinas de línguas incluía, uma vez que, para além das cinco de inglês, incluía ainda quatro de alemão, duas de português e quatro de francês (que não existia anteriormente). O curso de Documentação e Arquivística incluía também duas disciplinas de português. Vejamos estes dados, relativos à ESTGA, de forma esquematizada:

Quadro 35. Cursos e línguas (ESTGA)

	<i>Disciplinas de Línguas</i>	Alemão	Francês	Inglês	Português
	<i>Cursos ESTGA</i>				
2002/2003	Documentação e Arquivística	---	---	2	1
	Estudos Superiores de Comércio	---	---	2	1
	Gestão Pública e Autárquica	---	---	2	1
	Secretariado de Direcção	3	---	3	3
	Engenharia Electromecânica	---	---	1	---
	Engenharia Electrotécnica	---	---	1	---
	Engenharia Geográfica.	---	---	1	---
2007/2008	Comércio	---	---	2	---
	Engenharia Electrotécnica	---	---	1	---
	Gestão Pública e Autárquica	---	---	2	---
	Técnico Superior de Secretariado	4	4	5	2
	Documentação e Arquivística	---	---	2	2
	Tecnologias da Informação	---	---	1	---

No que concerne ao ISCA, em 2002/2003 as licenciaturas pelas quais era responsável – Contabilidade e Administração e Contabilidade e Administração Pública – incluíam nos planos de estudos uma Opção A, no 1.º e 2.º anos de formação, da qual faziam parte duas disciplinas de inglês (*Inglês* e *Inglês Aplicado à Contabilidade e Gestão*) e duas disciplinas de francês (*Francês* e *Francês Aplicado à Contabilidade e Gestão*). Em 2007/2008 os cursos de Contabilidade e Finanças incluíam nos planos de estudo uma Opção da qual fazia parte uma disciplina de inglês - *English for Accounting and Finance* – e o curso de Marketing incluía uma Opção onde se integrava a disciplina de *Inglês Técnico*. Assim, verificamos que as disciplinas de francês deixaram de fazer parte dos planos de estudos e que de uma oferta opcional de quatro disciplinas de línguas se passou para três. Observemos estes dados de forma esquematizada:

Quadro 36. Cursos e línguas (ISCA)

		<i>Disciplinas de Línguas</i>	Francês	Inglês
<i>Cursos ISCA</i>				
2002/2003	Contabilidade e Administração		2	2
	Contabilidade e Administração Pública		2	2
2007/2008	Contabilidade		---	1
	Finanças		---	1
	Marketing		---	1

Resumindo, estes resultados mostram que apesar de as línguas oferecidas serem mais variadas em 2007/2008, o que se repercute exclusivamente no âmbito dos Cursos Livres no Departamento de Línguas e Culturas, de 2002/2003 para 2007/2008 a percentagem global de cursos que integravam disciplinas de línguas diminuiu e que os cursos não pertencentes ao DLC passaram a integrar apenas disciplinas de inglês, com excepção da ESTGA. Relativamente às disciplinas de francês existentes em 2002/2003 (em cursos não pertencentes ao DLC) há a sublinhar que deixaram de existir uma vez que na assimilação dos cursos de Ensino Básico (DDTE) e Educação de Infância (DDTE) num único – Educação Básica²¹⁰ – essas disciplinas foram retiradas do currículo. Para além disso, o curso de Gestão e Planeamento em Turismo (DEGEI) foi reestruturado à luz do Processo de Bolonha, passando a denominar-se Turismo que apenas incluía uma disciplina de inglês.

Competências a desenvolver

Antes de procedermos à análise de conteúdo das competências delineadas nos programas dos dois anos lectivos, à luz das dimensões da *competência plurilingue e pluricultural*, definidas no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001a), e ainda que não seja nossa intenção proceder a uma análise

²¹⁰ Adequação resultante “da reestruturação do ensino superior à luz do Processo de Bolonha e do novo enquadramento legal que define as habilitações profissionais para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei N.º 43/2007 de 22 de Fevereiro).”

In <http://www.ua.pt/guiaonline/PageCourse.aspx?id=94&b=1&a=2&p=1> (consultado a 17 de Abril de 2009).

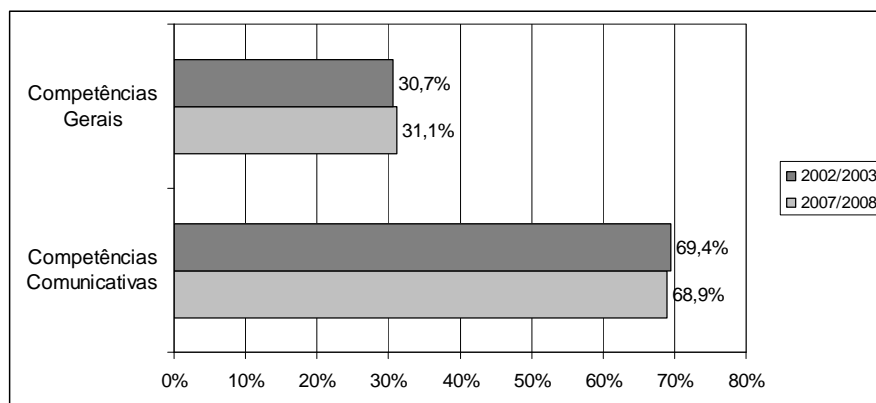
por língua, convém apresentar o número total de programas analisados por ano lectivo e por línguas.

Quadro 37. Programas analisados por ano lectivo

	2002/2003	2007/2008
Inglês	36	47
Francês	17	23
Alemão	16	21
PLE	2	2
PLM	6	10
Chinês	4	10
Latim	8	5
Grego	6	0
Árabe	0	8
Espanhol	0	20
TOTAL	95	146

A análise de conteúdo permitiu-nos, antes de mais, categorizar as competências que as disciplinas se propunham desenvolver nos alunos em *competências gerais* e *comunicativas*. Vejamos.

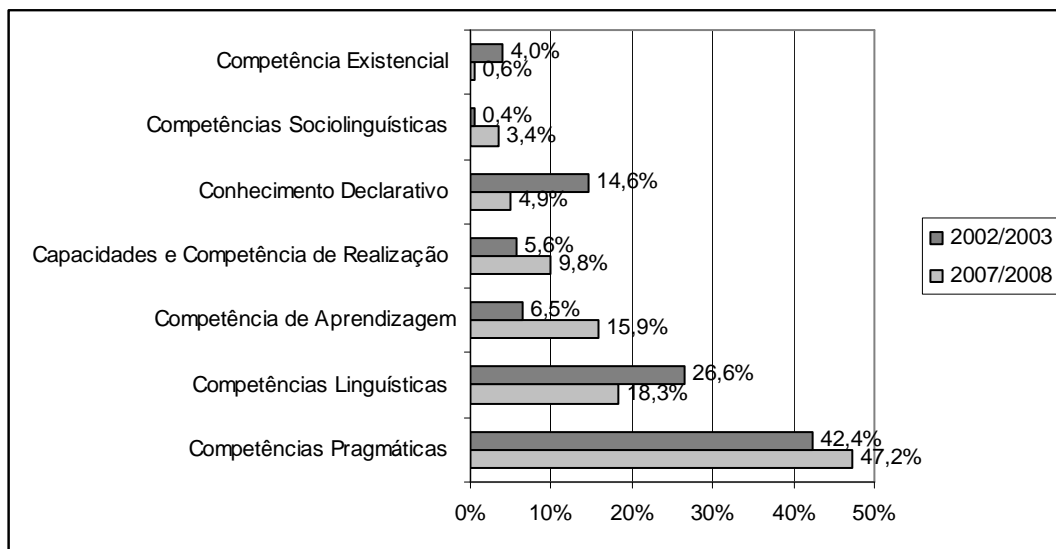
Gráfico 2. Competências Gerais e Comunicativas



Como podemos verificar, os resultados obtidos são bastante similares para os dois anos lectivos em análise. Observemos, agora, como se desenham essas *competências gerais* (conhecimento declarativo, capacidades e competências de realização, competência

existencial e competência de aprendizagem) e *comunicativas* (competências pragmáticas, linguísticas e sociolinguísticas) nas suas sub-componentes.

Gráfico 3. Sub-componentes das Competências Gerais e Competências Comunicativas



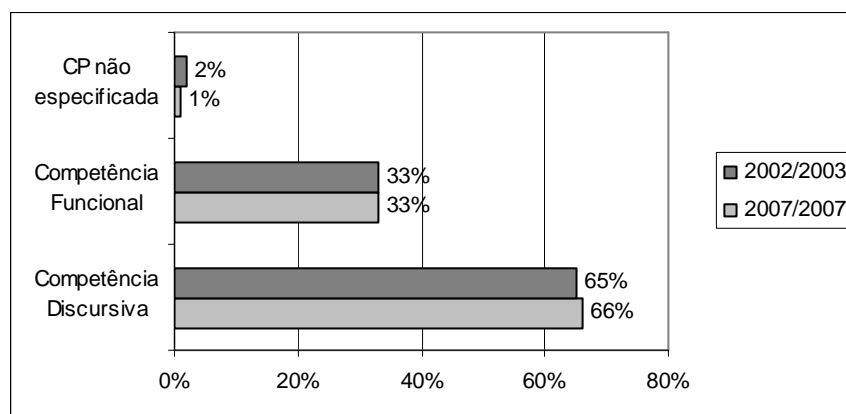
Como verificamos, o desenvolvimento de *competências pragmáticas e linguísticas* (competências comunicativas) adquire, em ambos os anos lectivos, a maior relevância nos programas. A importância adquirida pelo desenvolvimento de competências pragmáticas não é inesperada e parece relacionar-se com a ênfase conferida à abordagem comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas, ou seja com a capacidade de comunicar em diversos contextos. Parece-nos, então, que a importância da criação de um EEES, da afirmação internacional da universidade e do domínio falado e escrito da língua inglesa, que identificámos na análise dos documentos institucionais (4.1.1), se reflecte na preocupação com o desenvolvimento de competências pragmáticas que permitam aos sujeitos comunicar em diversos contextos e situações comunicativas.

Por seu lado, as competências linguísticas (lexicais, semânticas, gramaticais, fonológicas, ortográficas) são consideradas essenciais (embora não suficientes) para que os sujeitos possam compreender e elaborar mensagens significativas (Schmidt, 1993; Kasper, 1996).

Focando-nos em primeiro lugar nas *competências pragmáticas* (gráfico 4, abaixo), apercebemo-nos que, em ambos os anos lectivos, os objectivos de aprendizagem são,

essencialmente, delineados em termos do desenvolvimento da *competência discursiva*, como podemos ver pelos seguintes exemplos: *Comprender y producir textos variados y discursos sencillos* (Esp1_AL2); *Améliorer la compétence des étudiants, aussi bien que l’oral qu’à l’écrit, du point de vue de la compréhension et de l’expression* (Fr2_AL1). Isto deixa transparecer uma preocupação relativa ao desenvolvimento de uma capacidade que permita aos sujeitos construir e compreender frases em sequência e produzir e compreender discurso oral/escrito. Em seguida, surge a *competência funcional*, essencialmente, em disciplinas relacionadas com comunicação para fins específicos, como se nota pelos seguintes exemplos: *Recognise linguistic and communicative needs in the context of the pharmaceutical biomedicine programme* (Ing1_AL2); *Identifica e sintetiza a informação mais relevante em enunciados orais e escritos relacionados com a área da recepção e do atendimento* (AIESTGA3_AL2).

Gráfico 4. Competências Pragmáticas

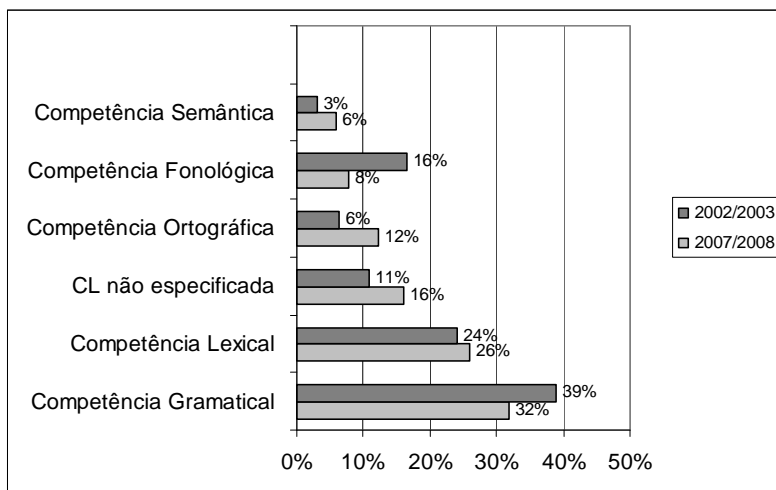


A nossa análise permitiu-nos ainda verificar que as disciplinas que mais objectivos de teor pragmático apresentam, em ambos os anos lectivos, são as de língua inglesa e as de língua portuguesa.

Analisando as *competências linguísticas*, verificamos que os resultados são também muito similares nos dois anos lectivos, embora adquiram um pouco mais de importância em 2002/2003 (gráfico 3). A ênfase é colocada no desenvolvimento de *competências gramaticais* (*Reforzar los contenidos de gramática de la española estudiados con anterioridad, principalmente de manera integrada en el análisis de textos* - Esp11_AL2) e *lexicais* (*Perfectionnement de la langue française et d’enrichissement du lexique* - Fr2_AL1). Para além disso, sobressai um importante conjunto de objectivos que

privilegiam o desenvolvimento de uma competência linguística na sua globalidade, não especificando sub-competências.

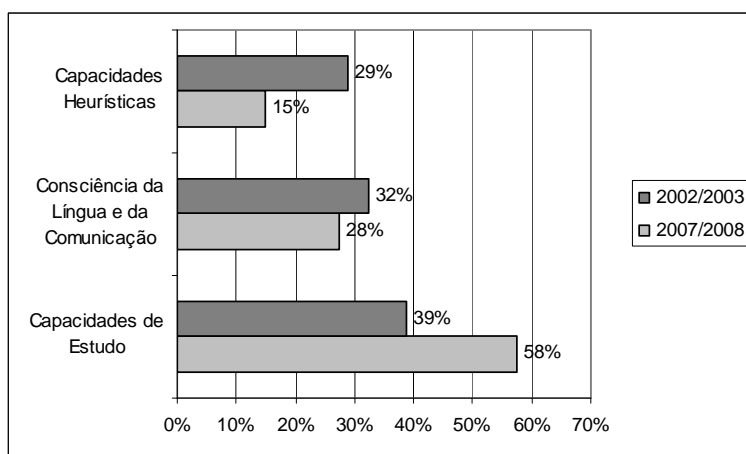
Gráfico 5. Competências Linguísticas



Em 2002/2003 os programas que mais fortemente privilegiam o desenvolvimento de competências linguísticas são os de alemão, seguindo-se os de chinês. Em 2007/2008 mantém-se o chinês e surge, com grande relevo, o latim.

O que chama a nossa atenção de seguida é a *competência de aprendizagem*, que adquire uma significativa importância em 2007/2008 (gráfico 3), sobretudo no que se refere às *capacidades de estudo* e à *consciência da língua e da comunicação*, como podemos constatar pelo gráfico abaixo.

Gráfico 6. Competência de Aprendizagem



Pensamos que a significância conferida às capacidades para fazer uso eficaz das oportunidades de aprendizagem de línguas (essencialmente visível nos programas de línguas inglesa e espanhola) pode estar relacionada com o objectivo, traçado no âmbito do Processo de Bolonha, de centrar o processo de ensino/aprendizagem no aprendente, responsabilizando-o pela (re) construção do seu conhecimento e fornecendo-lhe repertórios que lhe permitam participar em experiências diversas e incorporar conhecimento novo. Assim, confere-se uma ênfase ao desenvolvimento da autonomia dos aprendentes e da sua consciencialização relativamente ao processo de aprendizagem (*Apply a variety of study strategies which include working both individually and in groups in order to carry out different tasks* - Ing2_AL2; *Fomentar la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje y el “aprender a aprender”*- Esp1_AL2). Podemos, então, afirmar que, em alguns programas, transparece uma preocupação com a definição de “outcomes relating to students’ learning skills and attitudes to the learning process as opposed to more objectively observable language competences” (Tudor, 2005: s/p).

Para além do acréscimo de objectivos relacionado com a competência de aprendizagem, em 2007/2008 há também um aumento de objectivos que visam o desenvolvimento de *capacidades e competência de realização*. Efectivamente, parece haver uma maior preocupação com as *capacidades práticas* que os aprendentes necessitarão de possuir para comunicar efectivamente em áreas específicas, nomeadamente capacidades técnicas e profissionais, o que se reflecte de forma mais acentuada nos programas de alemão e francês, como podemos constatar pelos seguintes exemplos: *Realizar um projecto em Documentação e/ou Multimédia que integre saberes - Gestão/Marketing e Informática - adquiridos ao longo dos 3 anos* (Al16_AL2); *Acquisition de «savoirs-faires» professionnels à partir de l’acquisition d’outils langagiers de spécialité* (Fr1_AL2).

Em 2002/2003, sobressai a importância conferida ao desenvolvimento do *conhecimento declarativo*, especialmente no que diz respeito ao *conhecimento sociocultural* que surge, essencialmente, nos programas de língua grega e língua latina: *Proporcionar uma visão sinóptica da evolução do género cómico grego, devidamente*

contextualizada no seu tempo e na sua ambiência sociopolítica (Greg3_AL1); Contactar com a realidade histórico-cultural da Roma Antiga (Lat3_AL1).

Por fim, verificamos que o desenvolvimento de *competências sociolinguísticas* obtém parca importância nos dois anos lectivos, o que evidencia que os programas não privilegiam as capacidades necessárias para lidar com a dimensão social do uso da língua. As diminutas ocorrências categorizadas nesta competência dizem quase exclusivamente respeito a *diferenças de registo (Aplica as noções de registo, de forma apropriada, aos diferentes contextos de comunicação tendo em conta a intenção comunicativa e os interlocutores participantes no acto comunicativo - IngESTGA8_AL2)* e *dialectos e sotaques (To study, gender, social class and ethnicity in spoken language - Ing23_AL1)* e surgem quase na totalidade nos programas de língua inglesa.

Também o desenvolvimento da *competência existencial* adquire muito pouca relevância em ambos os anos lectivos. Desta forma, o facto de a actividade comunicativa poder ser afectada por características pessoais parece não ter eco nos objectivos delineados na totalidade dos programas, assim como também são parcas as ocorrências que se referem ao desenvolvimento da personalidade dos sujeitos como um objectivo educativo explícito.

A análise de conteúdo das competências delineadas nos programas dos dois anos lectivos permite-nos, desde já, concluir que o impacto do Processo de Bolonha nas escolhas curriculares e orientações programáticas no âmbito do ensino-aprendizagem das línguas na UA parece ter ficado aquém do que se poderia esperar. Podemos mesmo concluir, com Tudor, que

“...although language learning should logically fit in well with goals of the Bologna Process, the many changes arising out of the implementation of the Bologna Process would appear to have led to an overburdening of first cycle programmes, with negative consequences for language courses” (2006b: 11).

Esta análise não nos permite, contudo, identificar razões concretas para este facto. Assim, segue-se a análise dos inquéritos por entrevista, (a representantes dos órgãos de governo e coordenação da instituição e a responsáveis pela formação e educação linguística no ano lectivo de 2007/2008) e dos inquéritos por questionário (aos alunos e a directores de curso), com a qual acederemos a representações face às línguas na formação no ensino superior. O cruzamento de todos estes dados ajudar-nos-á a aprofundar o sentido

destes resultados, permitindo-nos compreender a relação que se estabelece entre discursos/práticas e as representações no âmbito da formação na UA.

4.2.3. Inquéritos por entrevista e por questionário

Como referimos no capítulo anterior, com os objectivos de i) identificar representações relativamente à importância de uma política linguística educativa que promova a aprendizagem de línguas entre a comunidade universitária e ii) descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência no contexto da formação, entrevistámos actores institucionais (representantes dos órgãos de governo/coordenação da instituição e responsáveis pelo contexto da formação) a quem colocámos questões relacionadas com a formação e a educação linguística na UA.

Antes de mais, convém esclarecer que apesar de termos colocado questões especificamente relacionadas com a formação apenas a sete entrevistados (ER, EVR_FG, EVR_FPG, EAR, EPCD_DLC, ERI_PE, EP_AAUA_v), como explicitámos no capítulo anterior, a verdade é que, também, acedemos a representações relativamente a esta dimensão dos restantes três (EVR_I, ECD_RE, EC_AMIP), o que foi permitido, naturalmente, pelo carácter semi-estruturado das entrevistas.

Para além das entrevistas, inquirimos por questionário alunos, os Directores dos Cursos não-especialistas em línguas que integravam disciplinas de línguas nos currículos e os Directores dos Mestrados Conjuntos.

De modo a darmos voz a cada um dos grupos de entrevistados/inquiridos, procederemos a uma análise, necessariamente, de teor mais compartimentado, principiando pelas entrevistas onde acedemos à voz institucional, passando, posteriormente, para cada um dos questionários através dos quais acedemos às vozes dos alunos e dos directores de curso. No âmbito da análise das entrevistas e dos inquéritos por questionário apresentamos os resultados obtidos organizados pelas subcategorias de análise definidas no capítulo anterior (3.4.2.2).

Representações das línguas na formação: vozes institucionais nas entrevistas

Uma primeira análise das entrevistas permite-nos concluir que as representações dos actores institucionais face às línguas no âmbito da formação se relacionam com questões de *inserção curricular*, ao que se segue a percepção das línguas como *estratégias de internacionalização da formação*. Com menor expressão surge, seguidamente, a relação entre *língua e mobilidade* e com pouca relevância surge no discurso dos sujeitos a representação da *língua como capital* e como *acesso ao conhecimento*.

Quadro 38. Representações das línguas na formação

	Sujeitos	N.º de ocorrências
Língua e inserção curricular	8	36
Língua como estratégia de internacionalização da formação	8	14
Língua e mobilidade	6	8
Língua como capital (económico-profissional)	4	6
Língua como acesso ao conhecimento	3	3

Relativamente ao aspecto mais insistentemente referido - língua e inserção curricular - verificamos que os sujeitos entrevistados se reportam à relevância da integração de disciplinas de línguas nos currículos dos cursos oferecidos pela UA, a formas possíveis de integração curricular ou extra-curricular e a obstáculos a essa integração.

Verificamos, então, que quatro entrevistados consideram relevante a integração de disciplinas de línguas nos currículos de todos os cursos (ER, EVR_FPG, EAR e EP_AAUA_v) por razões que se relacionam, como veremos de forma mais específica à frente, com a representação das línguas (essencialmente o inglês) enquanto capital (económico-profissional) do qual os alunos se servem para ascenderem profissionalmente no mercado de trabalho. Apesar da relevância concedida a essa integração, os sujeitos acima não se referem a formas possíveis (curriculares e/ou extracurriculares) de a levar a cabo. De facto, são dois sujeitos que, à partida, não consideram relevante a integração de disciplinas de línguas nos currículos que se referem a formas possíveis de integração, que passam pela manifestação de interesse e necessidade por parte dos diferentes cursos e pela criação de um espaço opcional nos currículos com a possibilidade de escolha de diferentes línguas:

depende um pouco da maneira como se integra no curso/ eu penso que é preferível uma solução deste género/ isto é o próprio curso demonstra a necessidade das línguas/ em química eles têm que ler em inglês/ não têm outra hipótese/ ou sabem ou não sabem/ se não sabem têm que ir aprender e aí o que é importante é haver uma capacidade de resposta institucional para isso (EPCD_DLC:032);

a existir uma coisa dessas seria há aquele espaço de línguas que pode ser preenchido conforme o que o aluno já tiver de trás/ se o aluno tiver bons conhecimentos de inglês não faz inglês/ faz alemão italiano francês/ três ou quatro hipóteses/ depois quantas mais forem mais difícil é gerir porque depois podemos ter um número muito diminuto de alunos para uma língua e portanto isso não pode funcionar (EPCD_DLC:034);

todos os cursos deviam ter um espaço dedicado à aprendizagem de uma língua estrangeira mas em que o aluno não fosse obrigado a seguir esta língua ou aquela/ em que a sua formação digamos obrigava a ter uns tantos créditos ou a atingir um certo nível de língua estrangeira que não o inglês/ e nesse aspecto acharia positivo/ mas mas naquele aspecto de agora vamos todos aprender chinês ou vamos todos aprender alemão/ não/ considerar isso como um aspecto importante das competências transversais/ saber comunicar noutra língua e não limitar ao inglês porque só só o inglês limita um bocadinho a possibilidade de contactos não a nível científico claro mas de outra natureza (ERI_PE:068).

Os sujeitos que não consideram relevante a integração de disciplinas de línguas nos currículos enfatizam, essencialmente, duas razões: o facto de considerarem que a educação linguística é uma responsabilidade dos ensinos básico e secundário e que a aprendizagem de línguas para além desses níveis de ensino deve ser uma responsabilidade individual:

a aprendizagem das línguas estrangeiras no nosso sistema de ensino está salvaguardada a nível do ensino secundário/ inclusivamente parece-me que estamos à frente de muitos países em que praticamente foi banida a aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino básico e secundário/ como é o caso da Inglaterra (EVR_FG:014);

as pessoas vão ter que tomar decisões e digamos que é o antecipar a vida activa/ as pessoas quando forem para a vida activa vão ter que tomar decisões/ se eu não sei isto/ preciso disto e tenho que o aprender/ formal ou informalmente eu tenho que ir obter novos conhecimentos e eu penso que esta dinâmica poderá começar desde já na aprendizagem de línguas (EPCD_DLC:032);

muito difícil [a integração de disciplinas de línguas nos currículos de todos os cursos da universidade] porque ahm/ as línguas são muitas vezes adquiridas noutros contextos/ se a pessoa gosta de aprender línguas vai a uma escola de línguas por si (ERI_PE:064).

A somar às representações acima, alguns sujeitos apontam obstáculos à integração de disciplinas de línguas nos currículos que se relacionam com a percepção de que, no

âmbito da reestruturação curricular à luz do Processo de Bolonha, as disciplinas de línguas foram suprimidas por falta de “espaço”:

as línguas foram então as sacrificadas [no âmbito das reestruturações curriculares do Movimento Repensar os Currículos e do Processo de Bolonha]/ e não houve o cuidado de as reintegrar mais tarde/ poderiam ter sido sacrificadas no primeiro ciclo e depois terem sido integradas mais tarde/ mas não foram até agora/ (ER:042);

eu considero relevante [a integração de disciplinas de línguas nos currículos de todos os cursos universitários]/ sim/ mas acho que isso se pode fazer por acréscimo/ quer dizer não creio ahm/ os planos de estudo hoje é muito complicado/ é uma questão muito complicada discutir as componentes de um plano de estudos/ e a dimensão do plano de estudos (EVR_FPG:014);

cada vez mais a tendência é reduzir o número de disciplinas/ reduzir as cargas horárias/ se lá vamos por línguas as pessoas perguntam/ mas neste curso o que é relevante?/ é química ou é as línguas? (EPCD_DLC:032);

para ter uma unidade curricular nos currículos obviamente que prejudica [a presença de línguas nos currículos]/ prejudica pela operação que foi feita/ sabemos perfeitamente que os currículos foram adaptados para cumprir o três mais dois e espremeu-se ali muita coisa/ foi uma operação mais de cosmética do que outra coisa ahm (EP_AAUAV:038).

Para além desse obstáculo, surge um outro, apenas referido por um sujeito, que se relaciona com falta de capacidade de resposta por parte da instituição perante o número diminuto de alunos que requerem determinadas línguas e perante as necessidades de formação linguística para fins específicos:

eu penso que só há um curso que dá alternativa/ penso que é os técnicos superiores de justiça em que os alunos podem escolher entre francês e inglês/ o problema é que quando o número de alunos para francês é muito diminuto não dá para funcionar/ portanto às vezes acontece isto/ nós tentámos uma vez forçar mas mas não ficámos satisfeitos com o resultado (EPCD_DLC:052);

inglês específico para química para física não estou a ver que houvesse capacidade de resposta (EPCD_DLC:034).

De notar que no âmbito desta subcategoria – língua e inserção curricular – surgem variadas referências ao inglês enquanto língua indispensável, mas que não se justifica integrar enquanto disciplina nos currículos dos cursos uma vez que a sua aprendizagem está assegurada ao nível dos ensinos básico e secundário. Na linha deste pensamento, alguns sujeitos enfatizam a importância de aprendizagem de outras línguas:

isso poderia fazer parte da tal política estratégica da universidade de Aveiro/ do tipo ninguém sai da universidade de Aveiro sem dominar duas línguas estrangeiras

além do português/ e dominá-las de forma oral e escrita/ ah mas tem que ser a sério não é por folclore (EAR:074);

a existir uma coisa dessas seria há aquele espaço de línguas que pode ser preenchido conforme o que o aluno já tiver de trás/ se o aluno tiver bons conhecimentos de inglês não faz inglês/ faz alemão italiano francês/ três ou quatro hipóteses (EPCD_DLC:034);

já a aprendizagem de outra língua eu acho que era um dado muito positivo/ fosse ela qual fosse/ pela componente cultural e de comunicação (ERI_PE:070).

De algum modo em oposição ao descrito acima, surgem representações relativamente à imprescindibilidade de aprendizagem da língua inglesa no ensino superior, essencialmente nos cursos de 1.º Ciclo.

Também, e de forma ainda mais fortemente vincada, no que concerne à representação das línguas como estratégias de internacionalização da formação da UA, o inglês assume uma posição de crucial importância no discurso de todos os entrevistados e no âmbito de todas as ocorrências. Com efeito, esta é a única língua considerada capaz de promover a internacionalização da formação (particularmente no 2.º e 3.º Ciclos) no âmbito de uma abordagem CLIL, combatendo o facto de a língua portuguesa ser uma inibição à vinda de alunos estrangeiros para a UA:

eu acho que continua a ser de importância máxima para a competitividade da formação da UA/ e não é só disciplinas/ tem que haver cursos inteiros/ ofertas inteiras de segundo ciclo em inglês/ não há mal nenhum (ER:050);

nomeadamente na Alemanha ao nível de mestrado/ há já uma oferta muito significativa de mestrados em língua inglesa/ isso é também uma política que a universidade de Aveiro poderia seguir como forma de atrair estudantes (EVR_FG:038);

se eu quero internacionalizar a formação eu vou pôr toda a gente a dar aulas em inglês (EVR_I:054);

e se tivéssemos o valor acrescentado e disséssemos venha à Europa fazer um doutoramento em inglês numa cultura completamente diferente da anglo-saxónica?/ se se quiser atrair pessoas de outros mundos a língua com certeza que eles estudaram como língua franca foi o inglês/ portanto quem pode lutar contra isso?/ não se pode/ é fazer de D. Quixote/ mais importante do que pô-los a falar português é as pessoas virem e gostarem (EAR:036);

o movimento associativo sempre propôs e exigia que ahm/ fosse passado aquilo que vem agora na lei que o ensino pode ser em inglês e nós queríamos transcrever isso para o regulamento de licenciaturas/ e na altura não foi aceite/ não foi aceite mas isso está ultrapassado e é uma medida estratégica para os próximos anos/ não

tenho dúvida absolutamente nenhuma/ aliás porque as instituições de ensino que conseguem não só a nível europeu mas também a nível mundial/ que conseguem captar os melhores alunos estrangeiros são aquelas que têm o ensino em inglês/ se não eliminarmos esse handicap rapidamente nunca vamos conseguir buscar ou atrair os melhores alunos europeus (EP_AAUA:010).

Esta abordagem surge como algo ainda difícil de operacionalizar devido, essencialmente, à falta de competências na língua de alunos e professores portugueses, apontada enquanto obstáculo (pedagógico) ao desenvolvimento e implementação de uma política linguística na UA (centrada na utilização do inglês) como vimos no sub-ponto 4.1.

Ainda relativamente às línguas como estratégias de internacionalização da formação, de salientar que um sujeito se referiu à língua portuguesa enquanto forma de estender a formação a alunos de países cuja língua oficial é o português:

o português dá resposta ao público nacional e a todos os alunos que vêm dos PALOP e Brasil (ECD_RE:030).

Relacionada com a representação das línguas, especialmente do inglês, como estratégias de internacionalização da formação, surge a relação estabelecida entre línguas e mobilidade. A análise das entrevistas permitiu-nos verificar que esta relação é, claramente, estabelecida por seis sujeitos que enfatizam o papel das línguas na potenciação ou obstaculização da mobilidade de docentes e discentes. Assim, verificamos que é dado um relevo ao português enquanto língua obstaculizadora à vinda de alunos e professores estrangeiros para a UA:

sim obviamente [a língua portuguesa é uma das possíveis razões para que haja poucos alunos estrangeiros e professores na instituição]/ a língua portuguesa é vista como uma língua algo marginal no contexto europeu e a aprendizagem da língua não aparece como uma mais-valia clara/ esse é um problema (EVR_FG:034);

acho que a barreira da língua continua a ser um aspecto importante [que contribui para o número baixo de alunos e professores estrangeiros na UA]/ nós sabemos que temos mais alunos espanhóis do que qualquer outra nacionalidade por alguma razão (ERI_PE:038);

sim sim/ a manutenção dos programas em língua portuguesa só seria uma barreira [à vinda de alunos estrangeiros para a UA] (ECD_RE:064).

Pelo contrário, a língua inglesa surge no discurso dos sujeitos enquanto potenciadora não só da vinda de alunos estrangeiros para a UA, mas também da ida de alunos portugueses para IES internacionais:

os alunos [de mobilidade] vêm para aqui e falam com os colegas em inglês o que facilita a sua vinda/ e vão aprendendo o português/ eu não acho que eles não vêm por causa do português/ eles não virão por outras coisas/ mas não me parece que seja do português/ os estudantes portugueses são muito bons acolhedores e são muito bons anfitriões/ e recebem muito bem/ e se quiserem os outros aprender português eles também ajudam (EVR_FPG:056);

eu estava aqui na física quando começaram estes intercâmbios e lembro-me de nós aqui estarmos muito preocupados com a falta do domínio de inglês dos nossos alunos/ talvez pudessem ter alguma falta de preparação/ o que não se verificou (ER:026).

Um dos sujeitos enfatiza que a falta de competências linguísticas em inglês (de alunos, de professores, dos serviços) pode funcionar enquanto uma inibição ao acolhimento de alunos internacionais e à mobilidade de alunos nacionais, nomeadamente nas escolas politécnicas:

eu ahm gostava de acreditar que a questão linguística não é uma barreira à internacionalização da universidade mas é uma barreira à internacionalização das escolas politécnicas/ porque encontro com muita frequência enormes dificuldades ao nível das escolas politécnicas para receber estudantes e docentes estrangeiros e para enviar estudantes e docentes para o estrangeiro/ dificuldades em redigir os sumários das unidades curriculares em outras línguas/ de produzir em línguas estrangeiras (EC_AMIP:022);

a terceira dificuldade é também linguística/ não é que os estudantes não queiram arriscar ou não estejam com vontade/ simplesmente as instituições têm políticas linguísticas que obrigam a um conhecimento linguístico de determinado nível antes da chegada do aluno/ e muitas instituições europeias e também da América do Norte da Austrália e da Ásia exigem exames que são conhecidos internacionalmente como o TOEFL (EC_AMIP:034).

Quatro sujeitos enfatizam o poder económico-profissional que as línguas podem conferir aos sujeitos que as manuseiam com facilidade. Neste sentido, as línguas são percepcionadas como investimentos económicos na medida em que poderão contribuir para uma promoção profissional e, consequentemente, para uma ascensão económica. Como facilmente se deduz, no seguimento dos resultados já apresentados, o inglês adquire aqui um lugar preponderante como um instrumento globalizado no mundo económico-profissional, logo como uma mais-valia:

estou a falar de diplomados de primeiro ciclo/ todos têm que sair da universidade a falar correctamente inglês para conseguirem bons empregos/ isto devia ser assumido pela instituição (EVR_FPG:018).

Apesar desta preponderância, os quatro sujeitos reconhecem a importância do desenvolvimento de competências em outras línguas, para além do inglês. As razões prendem-se com o facto de o domínio de mais línguas potenciar a existência de oportunidades ao nível profissional em países com os quais Portugal mantém relações comerciais, principalmente se forem línguas que não sejam do conhecimento geral e que funcionarão, então, enquanto trunfos diferenciadores que tornarão os indivíduos mais competitivos no mercado de trabalho:

eu noto que tem mais oportunidades profissionalmente quem aprendeu e comunica com facilidade em inglês/ aliás em inglês e mais duas línguas/ é a minha receita/ a língua mãe o inglês e mais duas línguas para um certo nível de comunicação/ para um nível normal eu diria que a língua mãe e o inglês basta (ER:06);

e deve haver uma segunda língua que deve ser à escolha da pessoa/ e podia escolher o espanhol/ com certeza que também vai interessar/ mas uma segunda língua que seria à escolha/ mas o inglês teria que ser obrigatório e ter aproveitamento com uma avaliação rigorosa (EVR_FPG:018);

língua inglesa/ embora na minha opinião pessoal nos cursos tecnológicos outras línguas poderiam ser muito úteis/ principalmente o alemão o chinês e de alguma forma o francês/ são línguas úteis para a interacção com a indústria/ com empresas e com outras universidades/ onde o potencial para cooperação a nível tecnológico com a Alemanha e a Áustria e a Suíça é muito muito forte/ porque são países com quem Portugal tem ligações comerciais/ onde existem investimentos portugueses e existe interesse por parte dessas empresas em colaborar com universidades portuguesas/ e em saídas profissionais e estágios existem múltiplas possibilidades para estudantes que conseguem realmente combinar tecnologia e língua alemã ou língua chinesa (EC_AMIP:026);

mas depois há a capacidade de diferenciação por conhecer outras línguas porque muitas vezes há oportunidades profissionais que surgem especificamente por se saber italiano eslovaco ou japonês chinês ou o que seja/ dá um cariz adicional e tem termos de oportunidades pode fazer a diferença em muitas situações (ECD_RE:036).

Finalmente e com pouca relevância, surgem representações das línguas como instrumentos de acesso ao conhecimento, das quais os indivíduos, nomeadamente alunos, se servem para compreender a linguagem técnica da sua área de formação, em livros e artigos científicos:

em química eles têm que ler em inglês/ não têm outra hipótese/ ou sabem ou não sabem (EPCD_DLC:032);

porque quando entramos nos termos técnicos é inútil só a experiência repetida com documentos noutra língua/ neste caso o inglês/ o inglês que se ensina a toda a população não serve para isso/ não estou a dizer que é diferente ou que é mais difícil/ é simplesmente uma questão de hábito/ aqui há uns anos eu tentei ajudar o

meu marido a traduzir um texto da área dele para inglês e desisti porque estava sempre a perguntar-lhe qual é o termo que eles usam para isto (ERI_PE:016);

o problema que havia pelo menos da minha experiência é que aquele inglês não preparava minimamente para aquilo que nós encontramos nos livros científicos/ e esse é que era o grande handicap da da disciplina de inglês nos currículos/ não era adaptada ao ao ahm/ digamos ao vocabulário técnico que nós encontrávamos nos livros e esse é que é o grande problema (EP_AAUAUV:024).

Representações das línguas na formação: vozes dos alunos

Acreditando com Sárdi (2005a) que a voz dos alunos não deve ser ignorada em questões relativas ao desenvolvimento de políticas linguísticas educativas, considerámos importante identificar as suas representações no que concerne à importância da aprendizagem de línguas no ensino superior, nomeadamente no âmbito dos cursos frequentados. Assim, e como explicitámos no capítulo anterior, construímos um breve inquérito por questionário ao qual responderam 465 alunos. Começamos a nossa análise por proceder à caracterização do público respondente quanto ao sexo, idade, ciclo e curso frequentado. Relativamente ao seu perfil linguístico, identificaremos as suas LM (Línguas Maternas), línguas contactadas e circunstâncias de contacto.

Relativamente ao género dos respondentes, apuramos que 65,6% eram do sexo feminino e 32,7% do sexo masculino, como podemos verificar pelo quadro baixo:

Quadro 39. Género dos alunos

	N.º de respostas	Percentagem
Feminino	305	65,6%
Masculino	152	32,7%
Não responde	8	1,7%

Quanto às idades, verificamos que 36,1% dos respondentes têm entre 21 e 24 anos, seguindo-se 19,8% que têm entre 17 e 20 e 17,4% entre 25 e 30 anos.

Quadro 40. Idade dos alunos

	N.º de respostas	Percentagem
17 - 20	92	19,8%
21 - 24	168	36,1%
25 - 30	81	17,4%
31 - 36	69	14,8%

37 - 42	26	5,6%
43 - 50	19	4,1%
Mais de 50	5	1,1%
Não responde	5	1,1%

Como podemos verificar pelo quadro seguinte, a maior parte destes alunos frequenta o 1.º Ciclo, embora o 2.º e 3.º Ciclos também se encontrem bem representados:

Quadro 41. Ciclos frequentados pelos alunos

	N.º de respostas	Percentagem
1.º Ciclo	218	46,9%
2.º Ciclo	131	28,2%
3.º Ciclo	82	17,6%
Não responde	34	7,3%

No que concerne ao 1.º Ciclo obtivemos, então, resposta por parte de 218 alunos que frequentam 16 cursos na UA. A maior percentagem de respostas é de alunos que frequentam o curso de Educação Básica (28,4%), ao que segue Engenharia e Gestão Industrial (12,4%), Economia (9,6%) e Gestão (9,2%).

Quadro 42. Cursos frequentados pelos alunos – 1.º Ciclo

	N.º de respostas	Percentagem
Educação Básica	62	28,4%
Engenharia e Gestão Industrial	27	12,4%
Economia	21	9,6%
Gestão	20	9,2%
Design	19	8,7%
Novas Tecnologias da Comunicação	18	8,3%
Turismo	14	6,4%
Psicologia	11	5,1%
Engenharia de Materiais	5	2,3%
Engenharia Electrónica e Telecomunicações	4	1,8%
Música	4	1,8%
Contabilidade	3	1,4%
Engenharia de Computadores e Telemática	2	0,9%
Engenharia Civil	1	0,5%
Finanças	1	0,5%
Tecnologias e Sistemas de Informação	1	0,5%
Não responde	5	2,3%

Relativamente ao 2.º Ciclo, obtivemos resposta de 131 alunos oriundos de 23 cursos. O maior índice de respostas surgiu dos mestrados em Economia (10,7%), Engenharia e Gestão Industrial (10,7%), Gestão (9,2%) e Gestão e Planeamento em Turismo (8,4%).

Quadro 43. Cursos frequentados pelos alunos – 2.º Ciclo

	N.º de respostas	Percentagem
Economia	14	10,7%
Engenharia e Gestão industrial	14	10,7%
Gestão	12	9,2%
Gestão e Planeamento em Turismo	11	8,4%
Comunicação e Multimédia	11	8,4%
Engenharia Electrónica e Telecomunicações	10	7,6%
Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	9	6,9%
Design	7	5,3%
Didáctica	7	5,3%
Educação Pré-escolar e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico	5	3,8%
Engenharia de Computadores e Telemática	5	3,8%
Ciências da Educação	4	3%
Engenharia de Materiais	4	3%
Sistemas Energéticos Sustentáveis	3	2,3%
Engenharia Civil	2	1,5%
Ensino de Biologia e Geologia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário	2	1,5%
Psicologia Forense	1	0,8%
Psicologia, especialidade em Psicologia Clínica e da Saúde	1	0,8%
Engenharia do Ambiente	1	0,8%
Engenharia Cerâmica e do Vidro	1	0,8%
Gestão da Informação	1	0,8%
Biomedicina Farmacêutica	1	0,8%
Multimédia em Educação	1	0,8%
Não responde	4	3%

Por parte do 3.º Ciclo, obtivemos resposta de 82 alunos que se dividem por 14 cursos, sobressaindo um maior índice de respostas de alunos do programa doutoral Didáctica e Formação (34%), ao que se segue Multimédia em Educação (9,8%), Turismo (9,8%) e Ciências da Educação (8,5%).

Quadro 44. Cursos frequentados pelos alunos – 3.º Ciclo

	N.º de respostas	Percentagem
Didáctica e Formação	28	34%
Multimédia em Educação	8	9,8%
Turismo	8	9,8%
Ciências da Educação	7	8,5%
Engenharia e Gestão Industrial	6	7,3%
Contabilidade	4	4,9%
Informação e Comunicação em Plataformas Digitais	4	4,9%
Marketing e Estratégia	2	2,4%
Economia	2	2,4%
Ciência e Engenharia de Materiais	2	2,4%
Música	2	2,4%
Estudos de Arte	1	1,2%
Engenharia Informática	1	1,2%
MAP-Tele	1	1,2%
Não responde	6	7,3%

Esta análise das respostas, por curso e ciclo, deixa antever que foram 13 as Secretarias que terão enviado o *email* de pedido de preenchimento do inquérito por questionário aos seus alunos (Departamento de Ambiente e Ordenamento, Departamento de Biologia, Departamento de Ciências da Educação, Departamento de Comunicação e Arte, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial, Departamento de Electrónica, Telecomunicações e Informática, Departamento de Engenharia Cerâmica e do Vidro, Departamento de Engenharia Civil, Departamento de Engenharia Mecânica, Departamento de Matemática, Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Aveiro e Secção Autónoma de Ciências da Saúde). Na totalidade, recebemos respostas de alunos que frequentam 38 cursos da UA.

A quase totalidade dos alunos respondentes tem o português como LM (93%). Muito baixo surge o francês (2,5%) e o inglês (2%), como podemos constatar pelo quadro abaixo:

Quadro 45. LM dos alunos

	N.º de respostas ²¹¹	Porcentagem
Português	448	93%
Francês	12	2,5%
Inglês	10	2%
Espanhol	3	0,6%
Crioulo	2	0,4%
Russo	2	0,4%
Alemão	2	0,4%
Romeno	1	0,2%
Árabe	1	0,2%

Quando questionados relativamente às línguas contactadas (em contextos formais de aprendizagem e em contextos informais), os alunos referem-se, essencialmente, ao inglês, seguido do espanhol e do francês. O quadro que apresentamos de seguida permite-nos perceber quais os tipos de contactos mais recorrentes na globalidade, mas também especificamente para cada uma das línguas.

Quadro 46. Línguas contactadas e circunstâncias de contacto

	Ing	Esp	Fran	Al	Ital	Jap	Ch	Russ	Pol	Sue	Outr	Total
Pessoas com quem vivo	178	126	134	44	24	4	3	3	5	4	26	551
Escola	400	146	258	46	15	3	2	6	1	0	18	895
Internet	432	278	193	54	29	11	5	6	0	1	22	1031
Música	440	276	243	112	51	17	6	8	0	2	46	1201
Televisão e cinema	436	253	249	130	45	19	17	9	0	5	29	1194
Livros/revistas	364	209	119	26	19	2	2	2	0	0	5	748
Viagens	360	323	218	75	44	1	5	5	3	5	32	1071
Familiares/amigos	277	175	191	67	29	18	3	8	2	3	22	795
Instruções/rótulos	406	301	206	93	24	9	15	9	4	3	9	1079
Escolas de línguas	251	45	63	32	9	1	3	1	0	0	5	410
Outras situações	33	21	14	8	7	2	3	3	1	0	7	99
Total	3577	2153	1888	687	296	87	64	60	16	23	223	9074

²¹¹ De notar que o número de respostas ultrapassa o número de questionário preenchidos (n.º 465) uma vez que alguns sujeitos apontam mais do que uma LM.

Relativamente às línguas contactadas, o inglês ocupa, então, um lugar de destaque, com um total de 3577 ocorrências. A segunda língua mais referida é o espanhol (n.º 2153), seguida do francês (n.º 1188) e do alemão (n.º 687). A partir desta última referida, o número de ocorrências para as outras línguas é bastante inferior. No que concerne ao tipo de contacto estabelecido, apercebemo-nos, rapidamente, que os alunos contactam, na globalidade, com as LE essencialmente através da “música” (n.º 1201), “televisão/cinema” (n.º 1194), “instruções/rótulos” (n.º 1079), “viagens” (n.º 1071) e “internet” (n.º 1031). Já o tipo de contacto que apresenta a menor importância é “escolas de línguas” (n.º 410).

Podemos concluir, tal como Simões (2006) num estudo com alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, que as circunstâncias de contacto se relacionam intimamente com as línguas em questão. Deste modo, verificamos que o inglês é essencialmente contactado através da televisão e do cinema, da música, da internet e na escola e que o espanhol é mais contactado através de viagens à vizinha Espanha. Já o francês, que no estudo acima surgia mais associado às vivências familiares, nos nossos dados surge como sendo mais contactado na escola, através da televisão/cinema e da música.

Caracterizados os alunos e traçado o seu perfil linguístico, passamos agora à análise das questões abertas que incorporavam o inquérito por questionário (ver quadro abaixo) e que nos permitiram identificar representações face às línguas e sua aprendizagem:

Quadro 47. Questões abertas colocadas aos alunos

Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo do curso que frequenta?
Se respondeu afirmativamente à questão anterior, refira que língua(s) deveria(m) integrar o currículo do curso que frequenta. Porquê essa(s)?
Se respondeu “não” ou “não sei” à questão 6, explicita porquê.

Relativamente à relevância da integração de disciplinas de línguas no currículo do curso frequentado verificamos que a grande maioria dos alunos (68,2%) considera essa integração relevante.

Quadro 48. Relevância da integração de disciplinas de línguas no currículo do curso frequentado

	N.º de respostas	Porcentagem
SIM	318	68,2%
NÃO	72	15,5%
NÃO SABE	15	3,3%
NÃO RESPONDE	60	13%

Uma análise mais apurada permite-nos cruzar as respostas dadas à questão anterior com os Ciclos frequentados pelos alunos.

Quadro 49. Relevância da integração de disciplinas de línguas no currículo do curso frequentado / Ciclo frequentado²¹²

	SIM	NÃO	NÃO SABE
1.º Ciclo	161	23	9
2.º Ciclo	98	30	3
3.º Ciclo	59	19	2
TOTAL	318	72	15

Se aplicarmos a estes dados numéricos um cálculo percentual (com base no número total de alunos respondentes que frequenta cada um dos Ciclos), facilmente nos apercebemos que 73,9% dos alunos que frequentam o 1.ºCiclo consideram relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo do curso que frequentam, assim como 74,8% dos alunos que frequentam o 2.º Ciclo e 71,9% da totalidade dos alunos que frequentam o 3.º Ciclo. Desta forma, em termos globais, a integração dessas disciplinas nos currículos apresenta-se como relevante para todos os Ciclos, com expressões percentuais bastante idênticas.

Os alunos que responderam afirmativamente apontaram como línguas a integrar os currículos as seguintes (de notar que, frequentemente, referiram mais do que uma língua):

²¹² De notar que não foi possível proceder ao cruzamento relativamente a 60 alunos por não terem respondido a uma ou mesmo às duas questões em análise (“3. Curso da UA frequentado/Ciclo” e “Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo do curso que frequenta?”).

Quadro 50. Línguas a integrar os currículos dos cursos frequentados

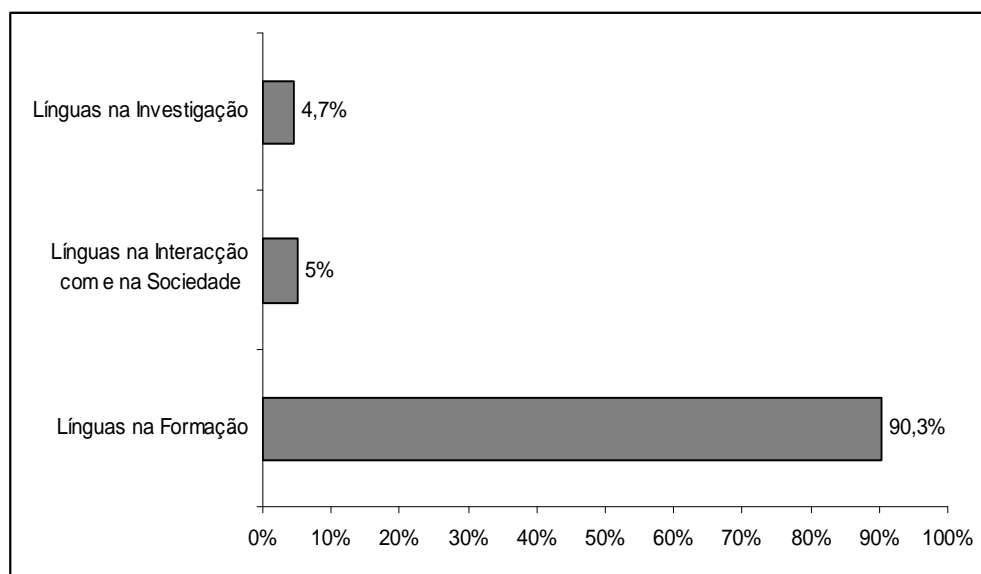
	N.º de ocorrências	Porcentagem
Inglês	279	55,2%
Espanhol	89	17,6%
Francês	56	11%
Alemão	26	5,2%
Italiano	19	3,8%
Português	11	2,2%
Chinês	9	1,8%
Opcional	9	1,8%
Outras	7	1,4%
Total	505	100%

Assim, verificamos que a maioria das ocorrências remete para a integração de disciplinas de língua inglesa (55,2%), sendo que todas as outras línguas adquirem uma percentagem muito inferior, embora o espanhol e o francês adquiram valores significativos.

Uma análise mais refinada permite-nos ainda tirar conclusões relativas às línguas mais apontadas por cada um dos Ciclos e, neste âmbito, é indubitável que o inglês assume lugar de preponderância. Assim, como podemos constatar, no que concerne ao 1.º Ciclo, o inglês é apontado por 144 alunos (num total de 161) e apenas 10 alunos se referem a outras línguas (francês, italiano, espanhol, alemão, chinês, ucraniano, japonês e português). Também para os alunos do 2.º Ciclo a língua inglesa adquire a maior relevância, sendo referida por 84 alunos (num total de 98), sendo que apenas 12 se referem a outras línguas (francês, italiano, espanhol, alemão, chinês, ucraniano e português). No 3.º Ciclo o cenário não é diferente pois podemos constatar que 53 alunos (num total de 59) se referem ao inglês e 15 mencionam outras línguas (francês, italiano, espanhol, alemão e português).

As razões apontadas para que essas línguas integrem os currículos, assim como as razões apontadas para uma não integração, possibilitaram não só a identificação de representações face às línguas e sua aprendizagem no processo de formação dos alunos (maioritariamente, como era de esperar), mas também representações relativamente ao papel e funções que lhes são atribuídas na interação com o Outro e na investigação científica (ver gráfico abaixo).

Gráfico 7. Representações das línguas (alunos)

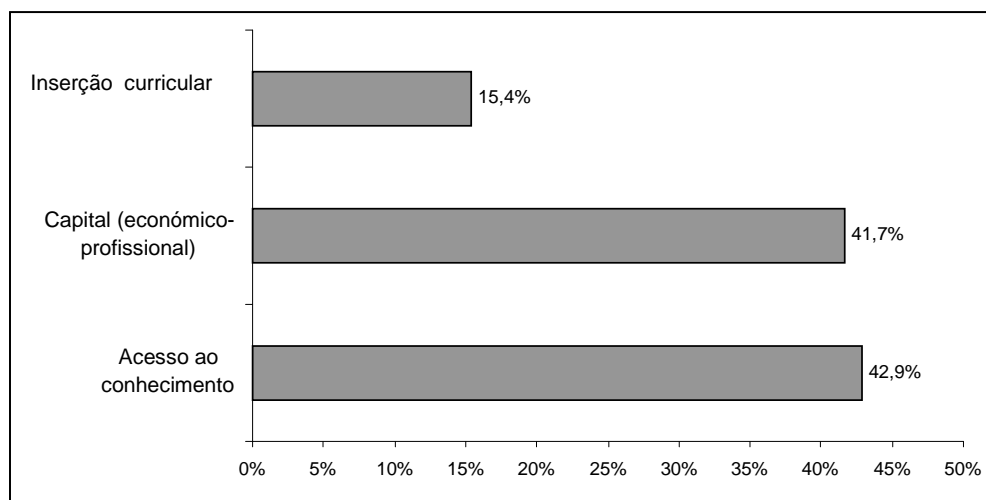


Assim, as respostas às questões – *Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo do curso que frequenta? Se respondeu afirmativamente à questão anterior, refira que língua(s) deveria(m) integrar o currículo do curso que frequenta. Se respondeu “não” ou “não sei” explicita porquê* – permite-nos concluir, antes de mais, que se destacam largamente as representações das línguas na formação (90,3% do total de ocorrências). Muito abaixo, alguns sujeitos referem-se às línguas na interação (5%) e às línguas na investigação (4,7%). Vejamos, de seguida, como cada uma destas categorias é configurada no imaginário linguístico dos alunos, e no âmbito dos diferentes Ciclos, e como em cada uma delas surgem representadas as diferentes línguas referidas.

Línguas na formação

A análise das questões abertas do inquérito por questionário permitiu-nos verificar que, no que concerne às representações sobre as línguas na formação, os alunos se referem com mais ênfase ao acesso ao conhecimento que as línguas permitem (42,9% da totalidade das ocorrências integradas na categoria línguas na formação), referindo-se, seguidamente, às línguas enquanto capital económico-profissional (41,7%) e, por fim, à inserção curricular da língua (15,4%). Observemos estes dados sistematizados no seguinte gráfico:

Gráfico 8. Representações das línguas na formação (alunos)

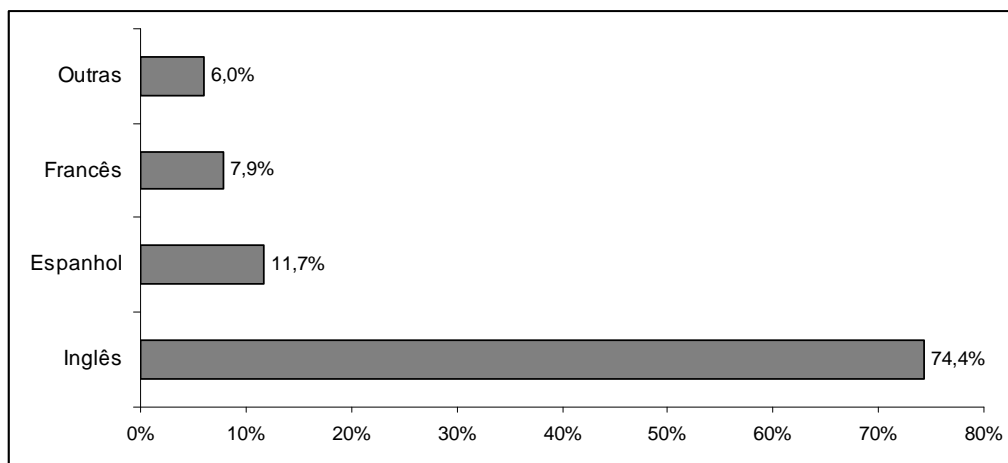


No que concerne ao acesso ao conhecimento, verificamos que a língua inglesa é a mais reconhecida enquanto aquela que permite que os sujeitos manuseiem facilmente a linguagem técnica da área em que se estão a especializar (essencialmente ao longo da sua formação universitária, mas também posteriormente na profissão), ao mesmo tempo que é percebida enquanto objecto de comunicação globalizada e que, por isso, lhes permite obter informação geral e conhecimento do mundo (74,4% das ocorrências nesta subcategoria). Eis alguns exemplos:

Porque é essencial à compreensão das referências bibliográficas apresentadas pelos docentes (Q7); Quase a totalidade da documentação técnica na minha futura profissão é redigida em inglês (Q9); Principalmente por ser a língua mais falada no Mundo e porque a maioria da informação que existe a todos os níveis encontra-se nesta língua (Q107); Por ser uma língua falada por muitos, sobretudo na área tecnológica (Q139).

Neste âmbito, o espanhol (11,7%) surge em segundo lugar e o francês (7,9%) em terceiro, ambas muito abaixo do inglês. As outras línguas aqui posicionadas (alemão, italiano, catalão, línguas opcionais) adquirem valores praticamente irrelevantes (6% no seu conjunto). Observemos a sistematização destes dados:

Gráfico 9. Línguas como acesso ao conhecimento (alunos)



Uma análise por Ciclos dentro desta subcategoria (ver quadro abaixo) permite-nos concluir que a importância da língua inglesa enquanto instrumento de acesso ao conhecimento é mais enfatizada por alunos do 1.º e do 2.º Ciclos (78,9% e 76% do total das ocorrências relativas a cada Ciclo nesta subcategoria). Embora os alunos do 3.º Ciclo também posicionem em primeiro lugar o inglês (52,1%), conferem mais importância a outras línguas, nomeadamente ao francês (17,4%), a outras línguas (alemão, italiano, catalão, línguas opcionais) (17,4%) e ao espanhol (13%).

Quadro 51. Línguas como acesso ao conhecimento / Ciclo

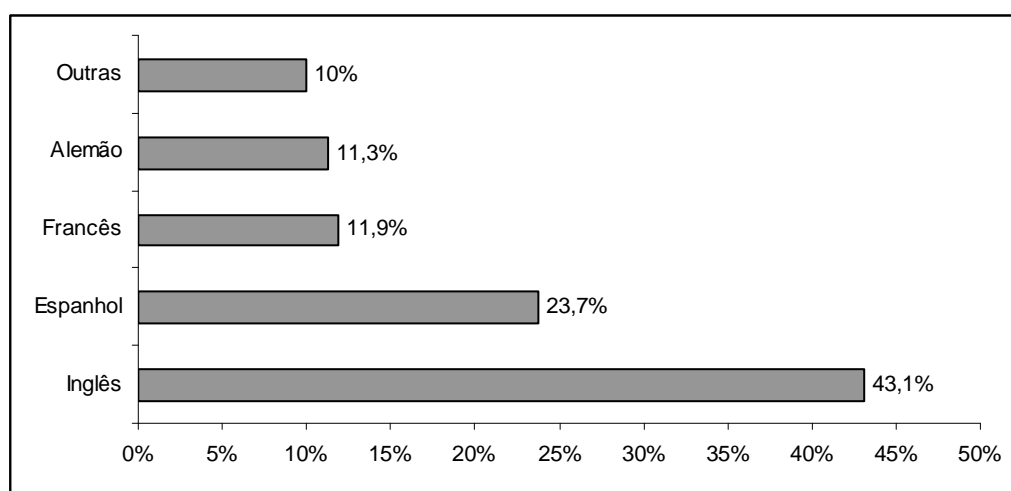
	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo
Inglês	78,9%	76%	52,1%
Espanhol	12,6%	8,7%	13%
Francês	6,4%	6,5%	17,4%
Outras	2,1%	8,6%	17,4%

A importância superior concedida pelos alunos do 3.º Ciclo às outras línguas é justificada de forma clara por um sujeito:

Todo o aluno universitário, principalmente no mestrado e doutoramento, contacta com material (artigos científicos; livros; etc.) noutras línguas, que muitas das vezes não são o inglês. Acaba por perder muito material pertinente por não conhecer a língua em que é publicada/difundida a informação pertinente (Q17).

Como vimos no gráfico 8 (atrás), a representação das línguas enquanto capital (económico profissional) surge de forma muito aproximada da representação das línguas enquanto instrumentos de acesso ao conhecimento. Mais uma vez, podemos verificar que o inglês adquire a maior relevância (43,1% das ocorrências nesta subcategoria), seguida do espanhol (23,7%), do francês (11,9%), do alemão (11,3%) e de outras línguas (italiano, português, chinês, línguas opcionais) que no seu conjunto perfazem 10% das ocorrências:

Gráfico 10. Línguas como capital (económico-profissional) (alunos)



Assim, os alunos referem-se, essencialmente, às mais-valias que os conhecimentos em língua inglesa podem trazer em termos de acesso ao mercado de trabalho e ascensão profissional, não só no estrangeiro mas também em Portugal:

Inglês porque é essencial para o desenvolvimento de qualquer empresa em termos de expansão para o estrangeiro e é uma mais-valia para o desenvolvimento em termos profissionais (Q47); Porque são importantes como meio de comunicação para integração de um emprego, tanto dentro como fora de Portugal (Q84); Porque na área do turismo para se conseguir emprego é fundamental um bom conhecimento de várias línguas (Q142); Hoje em dia quem não fala inglês, por parte de algumas empresas é considerado analfabeto (Q308).

A importância concedida ao espanhol enquanto capital económico-profissional relaciona-se, como seria de esperar, com a proximidade geográfica com Espanha que se apresenta como um mercado profissional a explorar, até porque se trata de um país com o qual Portugal mantém importantes relações económicas:

Espanhol é essencial uma vez que é o nosso país vizinho, e a realidade é que isso faz com que haja tendência para procurar lá emprego (Q13); Devido ao mercado

de trabalho espanhol (Q21); Espanhol pela proximidade e porque Espanha é um mercado muito grande e com muitas relações negociais com Portugal (Q47); Importância nos negócios devido à posição geográfica de Portugal e relevância do papel das empresas espanholas (Q199); O espanhol é crucial no mundo profissional da gestão e dos negócios (Q325).

O francês, o alemão e as outras línguas referidas (italiano, português, chinês, línguas opcionais) são, principalmente, percebidas enquanto essenciais num mundo económico cada vez mais globalizado onde, por exemplo, a China é considerada um importante mercado emergente:

Como hoje em dia, temos uma abertura no âmbito da circulação pelos países da Europa, tanto em percursos académicos e profissionais, ter conhecimento de várias línguas facilita e dá-nos outras oportunidades profissionais (Q26); São muito importantes, principalmente na área de engenharias e facilitava a possibilidade de poder trabalhar no estrangeiro (Q87); São línguas com as quais teremos de conviver frequentemente no mercado de trabalho na nossa área ou por serem mercados emergentes (ex: China) (Q460).

Como podemos constatar pelo quadro abaixo, onde cruzamos as representações das línguas enquanto capital com os Ciclos frequentados, o inglês adquire superior relevância, enquanto objecto que possibilita uma maior mobilidade e ascensão profissionais no mercado de trabalho, para os alunos do 1.º Ciclo (49,4% do total das ocorrências relativas ao 1.º Ciclo nesta subcategoria), seguidos dos alunos do 2.º Ciclo (36,5%) e do 3.º Ciclo (34,8%). O espanhol e o francês adquirem para os três públicos uma importância similar, enquanto que o alemão se torna, aqui, mais importante para os alunos do 2.º Ciclo. De notar, também, que no âmbito do 3.º Ciclo se enfatiza a importância de conhecimento de outras línguas – italiano e chinês – no acesso ao mercado de trabalho.

Quadro 52. Línguas como capital (económico-profissional) / Ciclo

	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo
Inglês	49,4%	36,5%	34,8%
Espanhol	23,5%	25%	21,7%
Francês	10,7%	13,5%	13%
Alemão	8,2%	15,4%	13%
Outras	8,2%	9,6%	17,4%

Como mostrámos no gráfico 8 (atrás), a língua e inserção curricular adquire 15,4% da totalidade das ocorrências integradas na categoria *línguas na formação*. Este valor percentual remete para as respostas dos alunos que afirmaram não considerar relevante a integração de disciplinas de línguas nos currículos dos cursos universitários e que justificaram essa opinião. Apesar dessa tomada de posição, a análise das suas respostas permite-nos verificar que, na globalidade, nas suas justificações os alunos mostram considerar que o conhecimento de línguas é determinante para a sua formação e exercício profissional, como podemos constatar pelos seguintes exemplos:

As línguas são fundamentais a qualquer estudante e profissional (Q13); É sempre uma mais valia o conhecimento de línguas estrangeiras, não só do ponto de vista social mas também como ferramenta de trabalho (Q38); É importante haver um conhecimento básico de línguas estrangeiras muito usadas internacionalmente (Q263).

As razões apontadas para a não aprendizagem de línguas no âmbito do ensino superior são de diversa ordem. A que adquire maior ênfase relaciona-se com o facto de os alunos considerarem que as disciplinas de línguas não são necessárias e/ou prioritárias no curso que frequentam. Constatamos que aqui se posicionam, quase exclusivamente, alunos do 2.º e 3.º Ciclos que enfatizam que, a existir essa aprendizagem no ensino superior, se deveria limitar a cursos do 1.º Ciclo:

Penso que no curso de Psicologia há disciplinas prioritárias em relação a disciplinas de línguas (Q7); No âmbito do 3.º Ciclo não considero relevante a integração de disciplinas de línguas na medida em que se trata de um nível avançado e especializado de formação (Q18); No 2.º Ciclo (Mestrado) já não se justifica ter disciplinas de línguas estrangeiras. A meu ver, os alunos nesta altura da sua vida académica, já devem dominar pelo menos o inglês (Q29); Em Licenciatura pode ser importante o leccionar de inglês, quando associado ao curso e a nível técnico (Q224); O 3.º Ciclo está destinado à investigação (Q465).

De seguida, os alunos apontam o facto de a educação linguística ser responsabilidade dos ensinos básico e secundário e não do ensino superior:

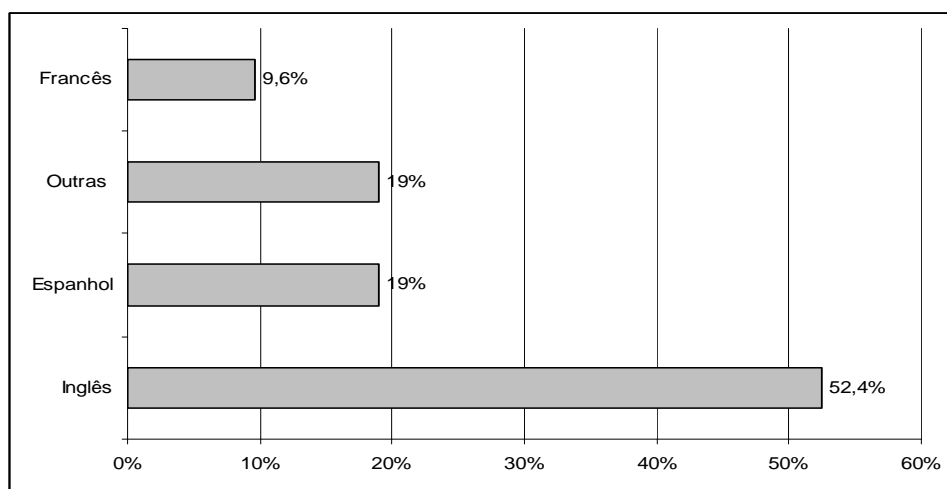
Porque esses conhecimentos já devem estar consolidados aquando da entrada no curso (Q78); São conhecimentos já adquiridos no secundário (Q243); É importante haver um conhecimento básico de línguas estrangeiras muito usadas internacionalmente, nomeadamente o inglês. No entanto, o seu estudo já foi feito durante o ensino obrigatório (Q263); Os conhecimentos básicos são adquiridos no 3.º Ciclo e Secundário (Q279).

A juntar a essa percepção, os alunos apontam para a existência, considerada bastante positiva, de cursos livres em várias línguas oferecidos pela UA e que podem ser frequentados por qualquer aluno:

A aprendizagem das línguas deve estar fortemente ligada ao ensino básico, a partir daí cada um deve procurar aprender ou aprofundar as várias línguas que entender. Na minha opinião, e já acontece na UA, a universidade deve disponibilizar cursos de línguas (Q34); Considero importante o conhecimento de outras línguas que não a língua materna por parte de quem frequenta o curso de Educação Básica. No entanto, acho que esse conhecimento deve ser adquirido de uma forma extra-curricular. Por exemplo, através dos cursos livres que o Departamento de Línguas tem (Q178); Tratando-se de um Programa Doutoral a formação em línguas deverá fazer parte de um investimento pessoal, caso o estudante sinta essa dificuldade (Q363); As línguas devem ser uma disciplina extra-curricular e devem ser escolhidas pelo próprio aluno em função dos seus objectivos futuros; a faculdade deve disponibilizar cursos livres a preços mais económicos para estas situações (Q446).

Como já referimos anteriormente, a análise das questões abertas do inquérito por questionário possibilitou a identificação de representações face às **línguas na interacção com a sociedade** (apenas 5% do total de ocorrências). Especificamente, permitiu identificar representações das línguas como instrumentos de construção do relacionamento intercultural, demonstradas quase na totalidade por alunos do 1.º Ciclo, onde o inglês adquire a maior relevância (52,4%), seguido do espanhol (19%) e de outras línguas (alemão, italiano e línguas opcionais) (19%) e, por fim, do francês (9,6%).

Gráfico 11. Línguas como instrumentos de construção do relacionamento intercultural (alunos)



Assim, a língua inglesa é, de facto, aquela a que os alunos reconhecem o papel de facilitadora do contacto intercultural com alunos de mobilidade que vêm estudar para a UA, com professores estrangeiros, com imigrantes e com a sociedade em geral:

Visto que frequento um curso de música o contacto com outras nacionalidades é muito evidente, desde professores, maestros, etc. (Q257); Porque é uma língua que permite acesso a várias culturas (Q327); Outro aspecto seria em termos da recepção a (mais) Erasmus. Muitos alunos estrangeiros colocam de parte a Universidade de Aveiro visto terem de aprender o português. Fiz erasmus num país onde as cadeiras eram leccionadas em inglês e isso ajudou-me bastante (Q376); No meu ponto de vista, considero importante o contacto com a Língua Inglesa, pois é Universal, sendo por vezes o meio de comunicação entre Línguas e culturas diferentes (Q379); Através dela conseguimos comunicar com outras pessoas de culturas diferentes (Q423); A língua, que no meu ver, é muito importante para comunicar com outros indivíduos, sendo eles falantes, ou não dessa língua. Podemos dizer, que é um língua de comunicação (Q429).

Relativamente às outras línguas, de sublinhar que apenas assim são percepcionadas por alunos de 1.º Ciclo. Assim, por exemplo, o espanhol, sendo considerada das línguas mais faladas no mundo, torna-se importante para quem possa emigrar para países hispânicos:

E o espanhol devia ser uma opção devido à forte emigração para países que têm como língua oficial o castelhano; logo o Espanhol torna-se aí importante para comunicar (Q101).

O francês e as outras línguas referidas são percepcionadas, de forma global, enquanto línguas que permitem estabelecer o contacto e a comunicação com pessoas de outros países que visitem ou que imigrem para Portugal:

Porque Portugal é um país imigrante e emigrante, além do mais é alvo de grande turismo. Acho necessário que nós tenhamos contacto e fiquemos sensibilizados para outras línguas e outras culturas que não a nossa (Q355); “Outra opcional”, porque depois de ter estado em Erasmus na República Checa apercebi-me que ser apenas bilingue começa a não ser suficiente para socializar (Q414).

Também com pouca expressão, surgem nos dados representações face às **línguas na investigação** (4,7% do total de ocorrências), exclusivamente no que concerne ao papel da língua inglesa na internacionalização dos resultados investigativos. Deste modo, todas as ocorrências se referem ao inglês e surgem, quase na totalidade, na voz de alunos do 3.º Ciclo que remetem para a representação da língua enquanto “língua universal” da investigação científica e que, por isso, se torna necessária para disseminar resultados

através da redacção de artigos científicos e da participação em conferências internacionais, como podemos constatar pelos seguintes exemplos:

Porque é a língua com maior visibilidade e projecção na comunidade científica internacional (Q19); Por ser uma língua usada preferencialmente pela ciência (Q97); Porque é aquela em que tenho que escrever papers para apresentar em congressos internacionais (Q186); É a língua mais utilizada na investigação científica, e é necessário termos o conhecimento adequado para poder escrever artigos ou participar em conferências com palestras (Q246); Para ajudar na redacção de artigos para publicação internacional (Q276); É a língua científica internacional (Q283); Investigação científica publicada é quase só feita nesta língua (Q295); Relevância no que toca à investigação, publicação internacional (Q349).

Representações das línguas na formação: vozes dos Directores dos Cursos para não-especialistas em línguas que integravam disciplinas de línguas nos currículos

Como explicitámos no capítulo anterior, com os objectivos de descrever representações face às línguas no contexto da formação graduada e pós-graduada da UA e compreender as mudanças, por vezes, efectuadas de 2002/2003 para 2007/2008 no que concerne à integração (ou não) de LE nos currículos dos cursos, inquirimos catorze Directores de Curso (dos cursos para não-especialistas em línguas que apresentavam disciplinas de línguas nos currículos em 2007/2008). Recorde-se que obtivemos nove respostas por parte dos Directores dos seguintes cursos: Administração Pública, Turismo, Documentação e Arquivística, Engenharia Electrotécnica, Comércio, Tecnologias da Informação, Contabilidade, Técnico Superior de Justiça e Marketing. Relembramos, ainda, que, para além de termos colocado uma primeira questão a alguns sujeitos com a qual pretendíamos compreender as mudanças efectuadas de 2002/2003 para 2007/2008 no que concerne à integração (ou não) de LE nos currículos dos cursos, colocámos a todos três questões abertas:

Quadro 53. Questões colocadas aos DC (cursos para não-especialistas em línguas)

Quais os critérios subjacentes à escolha das disciplinas de línguas que integram o currículo do curso actualmente?
Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo deste curso? Porquê? Por que não?
Se sim, na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas?

Uma primeira análise das respostas dos Directores de Curso aos inquéritos por questionário permite-nos verificar que todos consideram importante a integração de disciplinas de línguas nos currículos dos cursos pelos quais são responsáveis. As razões apontadas para a importância dessa integração vão ao encontro das respostas às questões que colocámos relativas aos critérios subjacentes à escolha das disciplinas de línguas que integram (ou que deveriam integrar) o currículo dos cursos.

Apercebemo-nos facilmente que o *critério económico* (Dabène, 1997) adquire uma ênfase especial no discurso dos sujeitos inquiridos, o que vai ao encontro da categoria que construímos e que denominámos língua como capital (económico-profissional), como podemos constatar pelo quadro abaixo.

Quadro 54. Representações dos Directores de Curso face às línguas curriculares

	Sujeitos	N.º de ocorrências
Língua como capital (económico-profissional)	8	14
Língua como acesso ao conhecimento	6	8
Língua e inserção curricular	6	6

Assim, oito dos nove inquiridos sublinham que as línguas que integram os currículos dos cursos foram escolhidas por razões essencialmente pragmáticas, relacionadas com a empregabilidade dos alunos, na medida em que permitem uma maior acessibilidade ao mundo do trabalho. Como seria de esperar, o inglês adquire aqui a maior relevância, como podemos ver pelos seguintes exemplos:

Na perspectiva do médio/longo prazo, importa assinalar que o exercício de uma das muitas profissões no âmbito da administração pública para as quais os alunos são preparados, implica, cada vez mais, o domínio de línguas estrangeiras (com particular incidência para o inglês) (Administração Pública);

Os critérios subjacentes à escolha destas Unidade Curriculares (UC) estiveram sobretudo ligados à importância que o inglês tem nas relações empresariais devido à crescente globalização dos mercados, e ainda que ciclicamente outras línguas ganhem relevância a língua verdadeiramente global no mundo dos negócios é o inglês (Comércio);

Uma das preocupações que houve, desde sempre, na concepção dos diversos planos de estudos das licenciaturas e bacharelatos oferecidos pela ESTGA foi a de incluir uma ou mais unidades curriculares (UC) de língua inglesa; isto porque se entende que o desenvolvimento de competências nesta área enriquece o perfil profissional definido para cada um dos cursos (Documentação e Arquivística).

Apesar da centralidade adquirida pela importância da língua inglesa nas oportunidades e desempenhos profissionais, de realçar que um sujeito sublinha a importância do desenvolvimento de competências em outras línguas enquanto trunfo que enriquece o perfil profissional dos sujeitos:

não me parece ser de desprezar a percepção (importante para a definição dos tais critérios) de que, num contexto claramente dominado pelo inglês, o domínio de línguas ‘minoritárias’, como o francês, o espanhol ou o alemão, possa constituir um argumento de peso na abordagem ao mercado de trabalho (Administração Pública).

Seguidamente, seis sujeitos apontam como razão importante para inclusão de disciplinas de língua inglesa nos currículos, o facto de esta permitir que os sujeitos acedam ao conhecimento, nomeadamente permitindo um manuseio da linguagem técnica da especialidade, quer enquanto alunos quer enquanto profissionais:

A integração de disciplinas de línguas é fundamental, em especial da língua inglesa. Razões: as obras e os artigos publicados respeitantes a várias unidades nucleares da Licenciatura estão, frequentemente, em língua inglesa; as traduções em português típico do Brasil (nos casos em que existem) apresentam, frequentemente, muitas imprecisões (Contabilidade);

A escolha do inglês como obrigatória dos planos curriculares dos cursos de engenharia electrotécnica prende-se com o facto de o domínio do inglês ser, geralmente, fundamental para o exercício da profissão Engenheiro Técnico, já que grande parte de catálogos e manuais de equipamentos e matérias serem em inglês; a informação técnica de assuntos mais específicos e as novidades tecnológicas são, na sua maioria, divulgadas em inglês (nomeadamente a informação disponível na Internet (Engenharia Electrotécnica).

Verificamos, desta forma, que a importância concedida à integração de disciplinas de língua nos currículos dos cursos, especialmente inglês, centra-se nas mais-valias (económico-profissionais e de acesso ao conhecimento) que essa integração poderá trazer para os alunos/futuros profissionais.

De sublinhar que dois Directores de Curso considerariam relevante integrar mais disciplinas de línguas (línguas e inserção curricular):

Consideraria importante integrar mais disciplinas de línguas na licenciatura em Turismo se esta licenciatura pudesse ter mais disciplinas. Não podendo, penso que os alunos deverão tentar obter uma formação complementar em línguas por si próprios (Turismo);

Só temos capacidade (e dimensão) para oferecer 1 língua, mas gostava de ter mais (Marketing).

Esta impossibilidade de integração, a que se junta a redução do número de disciplinas de línguas nos currículos de alguns cursos de 2002/2003 para 2007/2008, é consequência atribuída ao Processo de Bolonha por três sujeitos:

Penso que a redução do número de disciplinas da área das línguas [de 2002/2003 para 2007/2008] se deveu à redução do número de disciplinas imposta pelo processo de Bolonha (Turismo);

Tratou-se de uma escolha [redução das disciplinas de línguas no currículo] que teve que ver com necessidades de compactação de disciplinas e de cargas horárias, as quais se manifestaram mais intensamente com a “Reforma de Bolonha” (Contabilidade);

Penso que tendo em conta as limitações de anos e de ECTS decorrentes de Bolonha não faria sentido existirem mais UCs de línguas na LTSJ (Técnico Superior de Justiça).

Representações das línguas na formação: vozes dos Directores dos Mestrados Conjuntos

Tendo em conta a importância que os *joint degrees* parecem adquirir nas políticas de internacionalização e de criação de dinâmicas interinstitucionais nas IES, e tal como explicitámos no capítulo anterior, solicitámos aos Directores dos Mestrados *Erasmus Mundus* e ao Director do Mestrado MSIN que respondessem a algumas questões às quais, efectivamente, responderam os Directores dos Mestrados FAME, JEMES e MSIN. Relembrando, pretendíamos aceder às suas representações relativamente às línguas, nomeadamente às razões que subjazem à integração (ou não) de disciplinas de línguas nos currículos, aos critérios da escolha dessas disciplinas e à importância da sua integração no currículo do curso. Assim sendo, colocámos as seguintes questões:

Quadro 55. Questões colocadas aos Directores dos Mestrados Conjuntos

O Mestrado – (JEMES, MSIN) - não inclui disciplinas de língua no seu plano curricular. Como explica esta ausência?
Quais os critérios subjacentes à escolha das disciplinas de línguas que integram o currículo do curso actualmente?
Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo deste curso? Porquê? Por que não?
Se sim, na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas?

A análise dos currículos dos cursos mostra que apenas os Mestrados FAME e EMMS integravam disciplinas de línguas, apresentando exactamente a mesma configuração:

Quadro 56. Disciplinas de línguas nos Mestrados Conjuntos FAME e EMMS

1.º ano	2.º ano
1.º Semestre, Opção I: Português LE I OU Inglês para fins académicos I OU Iniciação à Língua Alemã I 2.º Semestre, Opção II: Português LE II OU Inglês para fins académicos II OU Iniciação à Língua Alemã II	1.º Semestre, Opção VI: Português LE I OU Inglês para fins académicos I OU Iniciação à Língua Alemã I

Tendo em conta que apenas obtivemos três breves respostas (FAME, JEMES, e MSIN), optamos por apresentar, aqui, a categorização das ocorrências. Como podemos constatar pelo quadro abaixo, no discurso dos sujeitos sobressaem questões relacionadas com a *língua e sua inserção curricular*.

Quadro 57. Representações das línguas (Directores dos Mestrados Conjuntos)

Subcategorias	Ocorrências
Língua como capital (económico-profissional)	<i>Tal aliás consistirá numa mais valia para a sua futura empregabilidade e desenvolvimento de redes de contactos (FAME).</i>
Língua como acesso ao conhecimento	<i>A opção Inglês para fins académicos é relevante para os alunos melhorarem as suas competências em inglês numa perspectiva de comunicação científica já que a língua oficial do programa de estudos deste programa é o inglês (FAME).</i>
Língua como instrumento de construção do relacionamento intercultural	<i>No caso dos aluno ser originário de qualquer outro país, ele é incentivado a optar pelo Português LE I ou II no sentido de facilitar a sua integração no meio académico e compreender melhor a cultura portuguesa (FAME).</i>
Língua e inserção curricular	<i>Se o aluno for originário dos PALOP, pode escolher Inglês para fins académicos se o seu nível de inglês o exigir, ou iniciação à língua alemã. Neste caso a razão prende-se com o facto do alemão ser a língua de dois parceiros do consórcio (FAME).</i>

	<p><i>Apesar do Francês ainda não constar da lista de opções, essa língua também poderá vir a ser considerada (FAME).</i></p> <p><i>Todos os estudantes JEMES têm de frequentar aulas de língua de pelo menos dois dos países pertencentes ao consórcio. A partir do próximo ano lectivo (2010/11) só será necessária a frequência de aulas duma língua. Apesar de obrigatória, essa frequência das aulas de língua não faz parte do plano curricular (JEMES).</i></p> <p><i>Considero a abordagem adoptada no JEMES como bastante razoável. O objectivo principal do JEMES consiste em dotar os alunos de competências e conhecimento na área do ambiente. A formação em língua, apesar de importante, não integra os seus objectivos principais, não sendo fundamental a integração no plano de estudos (JEMES).</i></p> <p><i>Não [considera relevante a integração de disciplinas de língua no currículo deste curso], o MSIN é um curso de pós-graduação muito especializado e pelos factos acima referidos é assumido que os alunos admitidos têm já à partida as (elevadas) competências linguísticas necessárias para completarem o programa de estudos (MSIN).</i></p> <p><i>é minha opinião que cada vez mais (e à semelhança do que se faz nas Universidades de topo) as competências linguísticas necessárias a um curso de pós-graduação terão de ser adquiridas à priori em programas de preparação de candidatura e melhoramento de competências (externos ou não à Universidade de acolhimento). Isto advém do facto que em programas exigentes em termos de carga curricular e onde a exigência linguística é imposta no dia 1, não se coaduna com aprendizagem paralela de uma língua e do conteúdo programático do programa em causa (MSIN).</i></p>
--	---

Assim, podemos começar por dizer que apenas um sujeito confere importância à integração de disciplinas de línguas no currículo do mestrado pelo qual é responsável (Director do FAME). Neste sentido, considera relevante que o currículo ofereça a opção de três línguas (português, inglês e alemão). Ao inglês e ao alemão são associadas razões, essencialmente, de ordem económico-profissional e de acesso ao conhecimento; já ao português são associados motivos que se relacionam com a percepção da língua enquanto instrumento de construção do relacionamento intercultural, na medida em que permite a integração dos alunos na UA e na cultura nacional.

Por outro lado, os Directores do JEMES e MSIN não consideram relevante a integração de disciplinas de línguas nos currículos desses mestrados na medida em que a formação linguística não é uma componente essencial dos planos de estudos de pós-graduações especializadas. Ainda que considerando importante o desenvolvimento de competências linguísticas, sublinham que a aprendizagem de línguas é uma

responsabilidade individual e que as competências em línguas para frequência deste tipo de pós-graduações devem estar já consolidadas, antes do ingresso dos sujeitos.

De notar que, no que concerne aos JEMES, os alunos são obrigados a frequentar aulas de línguas de dois países que fazem parte do consórcio, mas sublinha-se que estas aulas não integram o plano curricular. No caso do MSIN, enfatiza-se a importância do domínio da língua inglesa, avaliado através da realização do *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL):

O MSIN é um curso dual entra a Universidade de Aveiro e a Universidade de Carnegie Mellon e por tal os critérios de admissão dos alunos são os usados pelas universidades Americanas. O critério de admissão dos alunos impõe que os mesmos tenham, no momento da candidatura, um domínio completo da língua inglesa. Para tal, o processo de candidatura impõe que os alunos terão de efectuar o exame TOEFL e obter uma classificação elevada no mesmo. A semelhança do que é feito pelas universidades Americanas, caso os alunos não possuam as requeridas competências linguísticas, estes são incentivados a frequentar cursos (completamente independentes do MSIN) de aperfeiçoamento linguístico (MSIN).

Síntese e discussão

Como referimos no início da análise dos discursos e práticas na formação (ponto 4.2.), tentaremos, neste momento, proceder a uma síntese da qual sobressaia um confronto dos resultados emergentes da análise dos documentos institucionais, dos programas das disciplinas de línguas e das vozes dos diferentes actores entrevistados/inquiridos. Este confronto permitir-nos-á, de forma mais esclarecida, relacionar as linhas de orientação e práticas relativamente à educação linguística no âmbito da formação com as representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência no contexto da formação.

Podemos começar por sublinhar que, indubitavelmente, para além do português, o inglês é a “língua da formação” na UA. Assim, é praticamente a única LE referida nos documentos institucionais analisados, onde surge como uma língua na qual os alunos, essencialmente de 2.º e 3.º Ciclos, deverão ter desenvolvido competências antes do ingresso no ensino superior para, depois, aí as mobilizarem e potenciarem oportunidades de mobilidade e oportunidades profissionais.

Estas linhas de orientação, que surgem nos documentos institucionais, reflectem-se na preponderância do número de disciplinas de língua inglesa que integram os currículos

dos cursos oferecidos pela UA, nos dois anos lectivos analisados. Deste modo, verificamos que, para além de não ter havido um aumento das disciplinas de línguas leccionadas/oferecidas antes e pós-Bolonha e dos cursos que integravam essas disciplinas, os cursos não-especialistas em línguas passaram a integrar apenas disciplinas de inglês em 2007/2008. Os documentos institucionais não explicitam claramente medidas de política linguística educativa, deixando a integração de disciplinas de línguas e a escolha das línguas a integrar os diferentes cursos ao critério dos departamentos responsáveis, em articulação com o Departamento de Línguas e Culturas.

As questões que aqui se colocam prendem-se com os critérios e constrangimentos que subjazem a essa integração (ou não) de disciplinas de línguas e à escolha de determinadas línguas em detrimento de outras. A análise dos programas das disciplinas de línguas, das entrevistas e dos inquéritos por questionário aos Directores dos Cursos para não-especialistas em línguas mostrou que a operacionalização do Processo de Bolonha trouxe alguns constrangimentos para a educação linguística na UA, particularmente no que concerne à integração de disciplinas de línguas nos currículos, sobressaindo a ideia de que no âmbito da reestruturação curricular as línguas “foram as sacrificadas” (Tudor, 2006a). De facto, apesar de, como vimos na resenha teórica, o Processo de Bolonha enfatizar a importância de todos os alunos do ensino superior obterem formação linguística (European Commission, 2003; *Comunicado de Berlim*, 2003; Comissão Europeia, 2005; *Nancy Declaration*, 2006), os nossos resultados mostram que, na UA, a reestruturação curricular implicada contribuiu para uma diminuição das disciplinas de línguas nos currículos. Para além disso, parece que, na percepção dos nossos entrevistados e inquiridos, o Processo de Bolonha terá, também, reforçado o estatuto do inglês como língua do ensino superior, na medida em que é percebida como principal agente potenciador da internacionalização da formação.

Assim, parece que a *Declaração de Bolonha*, e a forma como foi interpretada e operacionalizada na UA e não só (Tudor, 2005; Sárdi, 2005a), “has become a major force that pulls the higher education sector in the direction of anglicisation, and not in the direction of multilingualism” (Ljosland, 2005: s/p). Isto remete-nos para as palavras de um dos nossos entrevistados, que considera que a comunidade universitária responsável pela reestruturação curricular não terá compreendido o que se pretendia, verdadeiramente, com essa reestruturação:

houve a ideia generalizada que havia currículos que eram de quatro anos e agora passavam a ser de três e portanto devia-se compactar as coisas/ quando não foi nada isso/ no nosso caso os currículos de cinco anos passaram a ser de três mais dois/ portanto criou-se uma coisa completamente diferente/ criou-se um primeiro grau de três anos e depois um segundo grau de outra natureza e com outros objectivos/ e portanto a coisa que se criou não era a anterior compactada/ era uma coisa diferente e portanto era precisa perceber o que é que se quer desta coisa para três anos/ não é a coisa que se fazia com quatro/ mas isto é um equívoco e bom ahm/ o que é que interessa mais aos alunos fazer nestes três anos (...) há cursos de três anos que sim senhor podem ser desenhados para uma inserção directa no mercado de trabalho/ há outros cursos em que os três anos devem ser liberal studies/ devem ser para as pessoas abrirem as cabeças e para verem o que é que querem fazer na vida/ sim senhor deve haver lá uma coisinha preparada para se quiserem trabalhar já/ bom/ quando os cursos forem desenhados assim o que é que incomoda uma língua nisso?/ eu costumo dizer que a questão de Bolonha tem tem que haver um novo começo/ tem que haver uma reflexão séria sobre o que se fez/ por que é que se fez assim?/ se era aquilo mesmo que era preciso fazer/ e o que é que vamos fazer agora numa próxima rodagem (EAR:086).

Em boa verdade, uma análise mais fina dos resultados mostra que a preponderância da língua inglesa nos currículos, associada à não relevância conferida à integração de disciplinas de línguas, coexiste com uma outra posição que, ao invés, enfatiza como relevante essa integração, sublinhando a importância de inserir na dimensão estratégica institucional a aprendizagem de línguas por todos os alunos, em diferentes modalidades: obrigatoriedade de aprendizagem de determinadas línguas, existência de espaços para disciplinas de línguas à escolha dos alunos, de acordo com o seu *background* linguístico. Evidencia-se, assim, uma certa tensão entre o que podemos denominar de “global” e “local”, ou seja, entre o que é percepcionado enquanto desejável e necessário para a instituição (ao nível da forma como se dá a conhecer, ou seja, ao nível da imagem que passa para o exterior) e o que é percepcionado enquanto importante para os sujeitos (que a “habitam” diariamente) e suas necessidades individuais e para a sociedade em geral. Deste modo, a nível “global” enfatiza-se a importância da aprendizagem da língua inglesa por questões relacionadas com a internacionalização da formação e potenciação da mobilidade; a um nível mais “local”, e ainda que o inglês adquira a maior importância por permitir a mobilidade e uma ascensão profissional, sublinha-se a indispensabilidade da aprendizagem de outras línguas que poderão funcionar não só como “trunfos diferenciadores” (essencialmente no discurso de alguns alunos) no mercado económico-profissional, mas também como instrumentos de construção do relacionamento intercultural.

Esta percepção faz com que os alunos (de todos os Ciclos) atribuam um maior grau de relevância à integração de disciplinas de línguas nos currículos, quando comparados com os outros actores institucionais. Se é verdade que nas suas vozes (dos alunos) o inglês adquire a maior importância nessa integração, não podemos deixar de destacar a importância concedida a outras línguas, entre as quais o espanhol, francês e alemão, que surgem como conferidoras de poder económico-profissional. Apesar de outros actores institucionais (entrevistados e Directores de Curso) também considerarem importante o desenvolvimento de competências linguísticas em outras línguas, para além do inglês, não consideram relevante a integração de disciplinas de línguas nos currículos do ensino superior uma vez que, na sua opinião, a formação linguística é assegurada pelos ensinos básico e secundário e que, ao nível do ensino superior, essa formação é uma responsabilidade individual e não institucional. De notar que, ao referirem-se a uma responsabilização individual relativa ao desenvolvimento de competências linguísticas, estes sujeitos mencionam, quase exclusivamente, a língua inglesa.

A língua inglesa parece-nos surgir, de facto, como a única língua que se mantém importante e “não sacrificada”. Para além da preponderância única que adquire nos currículos e na percepção curricular dos entrevistados/inquiridos, é considerada uma fulcral ferramenta que contribui para a internacionalização da formação da UA, potenciando a vinda de alunos e professores estrangeiros e permitindo que a instituição dê o seu contributo para a construção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Esta ideia, para além de sobressair nos documentos institucionais, predomina particularmente nas vozes dos entrevistados que atribuem ao inglês o papel estratégico de internacionalização através da adopção de uma abordagem CLIL no 2.º e 3.º Ciclos.

Face a tudo isto, parece-nos que podemos afirmar que, no âmbito da formação, quer ao nível das práticas quer ao nível dos discursos, a língua inglesa surge numa posição de (quase) única catalisadora de oportunidades individuais (mobilidade, empregabilidade) e institucionais (internacionalização dos programas de formação). Estas representações, que se reflectem efectivamente nas práticas de formação, demonstram, a nosso ver, uma percepção redutora acerca do que pode ser uma política linguística de formação no ensino superior. Com efeito, como escrevemos noutra local,

“language learning should not rely only on the individual’s professional concerns and

on the institution's internationalization but should also promote other ways of relationship with languages, leading to the development of democratic societies and of a citizenship that includes civic values (such as solidarity and respect towards linguistic and cultural diversity) and leading to the development of cognitive flexibility and creativity” (Ambrósio, Araújo e Sá, Pinto & Simões, submetido).

Esta conclusão vai ao encontro daquela a que chegámos com a análise das representações dos actores institucionais face ao desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas em contexto europeu e, especificamente, na UA (ponto 4.1). Também aí nos apercebemos da relevância adquirida pela língua inglesa e suas potencialidades aos níveis individual e institucional, numa perspectiva fortemente instrumental.

Apesar deste cenário na formação da UA nos parecer algo pobre relativamente ao papel que consideramos que a formação superior deverá desempenhar no desenvolvimento de competências plurilingues e pluriculturais nos sujeitos, como expusemos no capítulo 2, não podemos deixar de realçar iniciativas que consideramos favoráveis ao desenvolvimento de políticas linguísticas educativas mais abertas às línguas e à diversidade. Assim, ao nível pedagógico há a destacar a acção da ESTGA que integrava disciplinas de línguas nos currículos de todos os cursos ministrados em ambos os anos lectivos analisados, com especial incidência para disciplinas de língua inglesa, mas também disciplinas de português, francês e alemão. Como nos diz um dos Directores de Curso inquiridos, parece ser uma preocupação da Escola incluir nos currículos não apenas disciplinas da especialidade do curso, mas também outras de diversas áreas:

No que diz respeito às UC opcionais, é filosofia da ESTGA procurar oferecer um leque de UC de opção que não incidam sobre as áreas científicas dominantes dos próprios cursos, para que os alunos possam alargar os seus horizontes e/ou aprofundar áreas em que já tenham desenvolvido algumas competências noutros contextos. Decorrente deste facto, para além das UC opcionais da área das Línguas, também são oferecidas outras pertencentes à Gestão, às Ciências Sociais, à Economia, etc. (Documentação e Arquivística).

Ainda ao nível pedagógico, destaca-se a criação de diversos cursos para especialistas em línguas no Departamento de Línguas e Culturas (Tradução, Línguas e Relações Empresariais, Línguas e Estudos Editoriais, Línguas, Literaturas e Culturas, Línguas e Administração Editorial e Línguas e Tradução Especializada) que permitiram uma maior diversificação das línguas oferecidas pela instituição (ainda que apenas no âmbito destes cursos) e também uma maior diversificação dos Cursos Livres oferecidos

pelo DLC a partir de 2004/2005 o que é, aliás, enfatizado pelos entrevistados enquanto uma importante medida de política linguística na instituição. O seguinte quadro, que adaptámos de um estudo realizado por Gillian Moreira²¹³, docente do DLC, e completado com dados fornecidos pelo Departamento de Línguas e Culturas, mostra de que forma evoluíram os Cursos Livres na UA relativamente às línguas oferecidas e ao número de alunos que completaram os cursos de 2000/2001 a 2007/2008:

Quadro 58. Cursos Livres e alunos de 2000 a 2008

	2000/ 2001	2001/ 2002	2002/ 2003	2003/ 2004	2004/ 2005	2005/ 2006	2006/ 2007	2007/ 2008
PLE	128	154	161	205	229	208	312	166
Russo					38	26	19	19
Japonês						54	22	8
Chinês						37	40	41
Italiano						68	46	78
Espanhol						41	95	178
Inglês							160	502
Francês								50
Alemão								144
Árabe								51
Total	128	154	161	205	267	434	694	1237

Como podemos constatar, houve uma grande diversificação no que concerne às línguas oferecidas. Até ao ano lectivo 2003/2004 era apenas leccionado o Curso Livre Português Língua Estrangeira. Em 2004/2005 juntou-se a este último o Curso Livre de Russo. Em 2005/2006 eram já leccionados cursos de PLE, Russo, Japonês, Chinês, Italiano e Espanhol. Em 2006/2007, juntaram-se a estes o curso livre de Inglês. Em 2007/2008 eram já dez as línguas oferecidas - PLE, Russo, Japonês, Chinês, Italiano, Espanhol, Inglês, Francês, Alemão e Árabe - com ofertas de diferentes níveis, o que se reflecte no aumento exponencial de alunos.

Continuando, ao nível institucional destacamos a participação da instituição em *joint degrees* internacionais (mestrados e doutoramentos), facto que, também, é sublinhado pelos entrevistados enquanto uma medida de política linguística importante que relacionam, directamente, com o envolvimento institucional em programas de mobilidade

²¹³ In <http://www.molan.info/case-studies/motivating-language-learners-through-language-policy/university-of-aveiro/1--description> (consultado a 31 de Março de 2011).

discente e docente. A participação nestes programas conjuntos acarreta mais-valias que, na nossa percepção, não se resumem apenas a questões de internacionalização institucional (na voz dos entrevistados permitem, essencialmente, atrair alunos e professores estrangeiros, potenciar a participação institucional em redes universitárias internacionais e intensificar as actividades investigativas com parceiros internacionais), mas favorecendo, ainda, a existência de um *campus* com maior diversidade linguístico-cultural.

Em síntese, apesar de se desenhar, na UA, um cenário de formação onde a língua inglesa adquire um lugar central, a verdade é que sobressaem linhas de acção e iniciativas insitucionais a explorar, na medida em que se consubstanciam, a nosso ver, enquanto potenciadoras do desenvolvimento de políticas linguísticas educativas mais integradoras.

4.3. Práticas e discursos na investigação científica

No âmbito da investigação científica recolhemos 18 documentos institucionais relativos a 2003 e 38 documentos relativos a 2007 (cf. capítulo 3, ponto 3.3.2). Procedemos, de seguida, à análise desses documentos (sub-ponto 4.3.1) e, posteriormente, analisaremos os inquéritos por entrevista (sub-ponto 4.3.2). Tal como procedemos para a análise relativa à formação, antecedente a esta, apresentaremos no final deste ponto uma síntese que terá como principal objectivo confrontar os resultados da análise documental com os das vozes dos diferentes actores institucionais. Esta síntese permitirá, então, analisar e clarificar de que forma as linhas de orientação e práticas identificadas na análise documental se relacionam com as representações demonstradas pelos diferentes actores da instituição no que concerne ao estatuto, funções e modos de existências das línguas no contexto da investigação científica na UA.

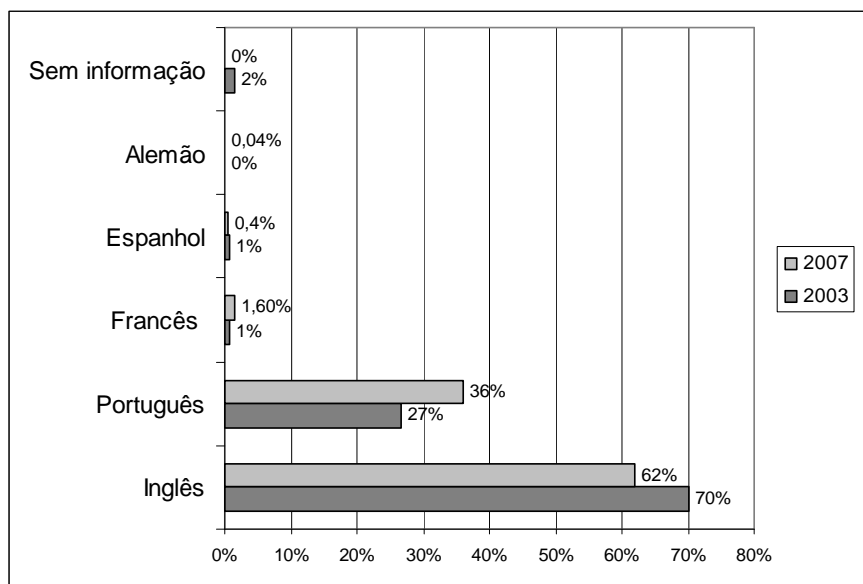
4.3.1. Documentos institucionais

A análise dos documentos institucionais permitiu-nos caracterizar a Universidade de Aveiro no que concerne às línguas privilegiadas na produção científica e sua difusão e relativamente a dinâmicas plurilingues que se estabelecem inter-institucionalmente,

nomeadamente no que diz respeito a projectos de investigação e à participação em redes internacionais de investigação.

A análise dos Relatórios Anuais das Unidades de Investigação e dos Laboratórios Associados permite-nos apresentar os seguintes resultados gerais, relativos a 2003 e 2007, no que concerne às **línguas** utilizadas na publicação²¹⁴ científica:

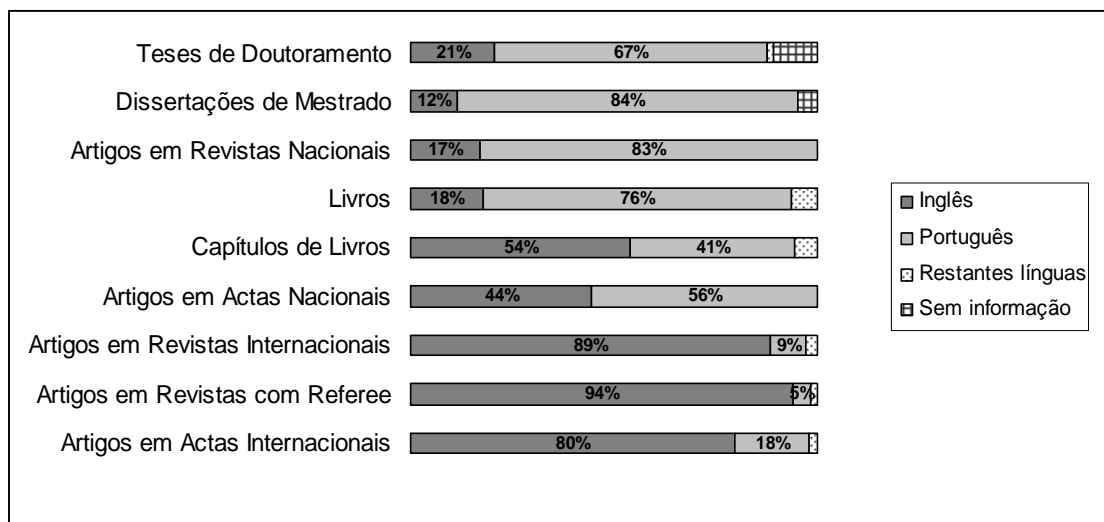
Gráfico 12. Línguas na publicação da investigação



Como podemos verificar, os resultados são bastante similares em ambos os anos sendo que a grande maioria da publicação científica da UA é redigida em língua inglesa, seguindo-se as publicações em língua portuguesa. Note-se, em 2007, o ligeiro aumento de publicações em português e o ligeiro decréscimo de publicações em inglês. As restantes línguas adquirem uma expressão insignificante. Vejamos, de seguida, em que tipo de publicações surge com mais preponderância o inglês e o português, numa análise agregadora dos dois anos.

²¹⁴ Incluímos, nesta análise, a literatura cinzenta: dissertações de mestrado e teses de doutoramento.

Gráfico 13. Línguas e tipos de publicação²¹⁵



Pelo gráfico acima, podemos facilmente concluir que a língua inglesa se torna predominante quando se trata de publicar em livros de actas de congressos internacionais, em revistas com *referee*, em revistas internacionais, em capítulos de livros e está quase em pé de igualdade com a língua portuguesa quando se trata da publicação em livros de actas de congressos nacionais (realizados em Portugal). As publicações em língua portuguesa surgem, então, muito abaixo nesses contextos de publicação e apenas superam as de língua inglesa quando se trata da publicação de livros, de artigos em revistas nacionais e da literatura cinzenta (dissertações de mestrado e teses de doutoramento), que têm uma circulação privilegiada em contexto português. Os resultados relativos à preponderância do português na publicação de livros vão ao encontro da análise da listagem dos livros distribuídos e editados pela Comissão Editorial que revela que, de 2003 a 2008, foram editadas e distribuídas 41 obras, das quais apenas 2 se encontram escritas em LE: uma em francês (2003) e outra em inglês (2004), estando todas as outras escritas em português. Relativamente às dissertações de mestrado verificamos que, em ambos os anos, são apenas redigidas em português (n.º 357) e inglês (n.º 49). No que concerne às teses de doutoramento, em 2003 são também apenas redigidas em português (n.º 35) e em inglês (n.º 17), mas em 2007 verificamos que surge a presença, ainda que ténue, de outras línguas como, por exemplo, o espanhol (n.º 2) e o francês (n.º 1).

²¹⁵ De notar que utilizámos, para o tipo de publicações, as categorias presentes nos Relatórios Anuais das Unidades de Investigação e dos Laboratórios Associados, reconhecendo-lhes, no entanto, ambiguidades (por exemplo, os “Artigos em Revistas com Referee” podem incluir publicações nacionais e internacionais).

Deste modo, todas as outras línguas surgem com parca expressão em todos os domínios de publicação científica. Ainda assim, interessa saber em que domínios cada uma delas é utilizada: o francês é mais utilizado, nos dois anos analisados, na publicação de artigos em actas de congressos internacionais (n.º 21); o espanhol, em artigos em revistas internacionais (n.º 8) e capítulos de livros (n.º 8). Com uma expressão bem mais inferior, quase inexistente, surgem o italiano e o alemão com apenas a publicação de dois artigos em revistas internacionais (um para cada língua) no âmbito dos dois anos.

Estes resultados, relativamente às línguas privilegiadas de publicação científica na UA, reflectem-se, por exemplo, nos Editais do “Compromisso com a Ciência 2007” e “Compromisso com a Ciência 2008” promovidos pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, para contratação de doutorados pelas Unidades de Investigação e Laboratórios Associados. A análise dos 37 editais relativos a 2007 e dos 46 relativos a 2008 revelam os seguintes resultados globais relativamente às “línguas exigidas/required languages”:

Quadro 59. Línguas exigidas na contratação de doutorados para a investigação (2007 e 2008)

Inglês	Português	Francês	Espanhol
82	5	2	1

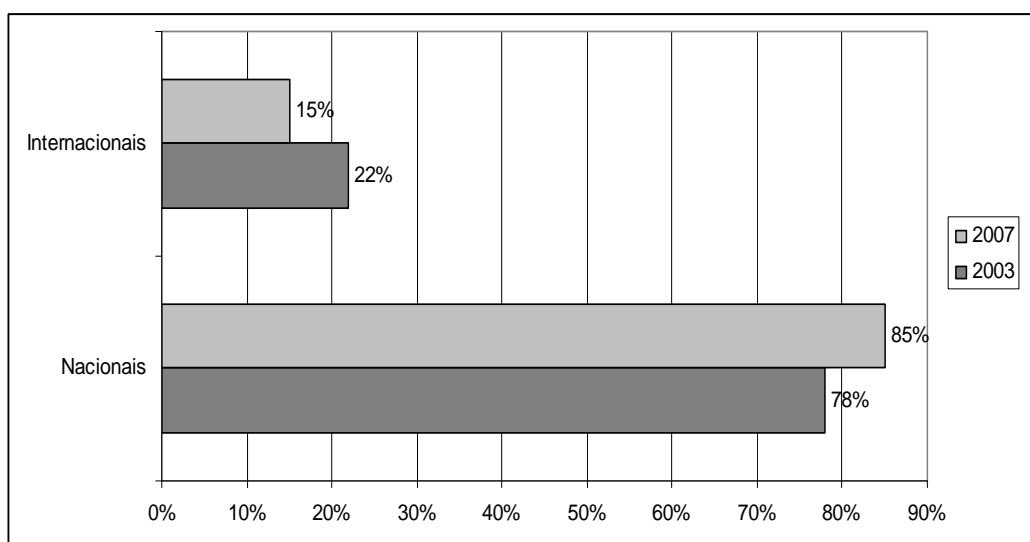
A análise dos 37 editais relativos a 2007 mostra que, no que concerne ao campo “línguas exigidas”, 30 exigem competências de nível excelente na leitura, escrita, compreensão e conversação de inglês. De seguida, 7 exigem competências de nível bom a esta língua. Apenas 3 exigem boas competências em língua portuguesa e 1 exige excelentes competências nesta língua. Finalmente, apenas 2 exigem boas competências a francês e 1 a espanhol. Para além deste campo de preenchimento obrigatório, as competências em língua não são mencionadas em quaisquer outros locais dos editais.

Relativamente aos 46 editais de 2008, constatamos que 45 exigem competências de inglês: 31 exigem competências de nível excelente na leitura, escrita, compreensão e conversação; 10 não especificam o nível de competência e 4 exigem competências de nível bom. Apenas 2 exigem competências a português (1 bom e 1 excelente). Tal como acontecia nos Editais de 2007, em nenhum outro local dos editais são mencionadas as competências em língua. Um edital da Unidade de Investigação MIA refere que os

candidatos deverão ser capazes de “communicate and collaborate with international research groups or scientists”, daí a exigência de um nível excelente de inglês.

Relativamente às dinâmicas plurilingues que se estabelecem inter-institucionalmente, nomeadamente no que diz respeito a **projectos científicos de investigação**, a análise dos *Relatórios de Actividades do Instituto de Investigação* de 2003 e 2007 permite-nos concluir que 246 projectos estiveram em curso na instituição em 2003 e 303 em 2007. Vejamos, no seguinte gráfico, a percentagem de projectos nacionais e internacionais existentes:

Gráfico 14. Projectos Científicos na UA



Assim, verificamos que, em ambos os anos, os projectos nacionais adquirem suma importância. A análise dos Relatórios acima citados não nos forneceu mais informação relativamente aos projectos internacionais em que a UA estava envolvida e, por isso, recorremos ao Gabinete de Apoio a Projectos (GAP) que nos cedeu uma lista dos projectos científicos internacionais em que a UA participou, de 2002 a 2012, enquanto instituição coordenadora, e uma outra lista do seu envolvimento em projectos internacionais enquanto instituição parceira de 2002 a 2013 (esta lista integra apenas os projectos internacionais com centro de custos na UA). A análise dessas listas permitiu-nos concluir que a UA foi instituição coordenadora de 20 projectos internacionais e participou enquanto instituição parceira em 113.

Para além dos projectos que compunham as listas cedidas pelo GAP, tivemos ainda acesso a uma outra lista cedida pelo Gabinete de Relações Internacionais (GRI) relativa aos projectos com financiamento de programas europeus (Tempus, EU-US Atlantis, LLP, Grundtvig, Erasmus, Life Long Learning Program, Alfa, Leonardo, Socrates) em que a UA participou desde 2002. Através desta lista, e do seu posterior necessário completamento através de contacto com os responsáveis na UA por esses projectos, concluímos que, de 2002 a 2008, a UA foi parceira em 46 projectos europeus e coordenou 6.

De referir que, após o confronto das listas cedidas pelo GAP e pelo GRI, apercebemo-nos de algumas incongruências e omissões no que concerne a informação relativa à aprovação ou não aprovação de alguns projectos. O passo seguinte passou por contactar os responsáveis por cada projecto, questionando-os acerca da sua aprovação. No entanto, não conseguimos resposta de todos e, por isso, os dados que a apresentamos acima devem ser lidos à luz desta ambiguidade.

4.3.2. Inquéritos por entrevista

Como referido no capítulo anterior, com o objectivo de descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência no contexto da investigação científica, entrevistámos actores institucionais (representantes dos órgãos de governo e coordenação da instituição e responsáveis pelo contexto da investigação científica). Colocámos, assim, questões específicas sobre a investigação e a sua configuração na UA a quatro entrevistados – ER, EAR, ERI_PE, EVR_I – mas, tal como aconteceu no contexto da formação, no decorrer das entrevistas obtivemos representações sobre este assunto de outros entrevistados (EVR_FG, EVR_FPG, EP_AAUA_v, EC_AMIP).

A análise que apresentamos organiza-se e estrutura-se nas subcategorias de análise definidas no capítulo anterior (3.4.2.2).

Representações das línguas na investigação: vozes institucionais

Um primeiro aspecto a destacar na análise é a preponderância adquirida pela subcategoria *língua e internacionalização da investigação* no discurso dos sujeitos. De

facto, as outras duas subcategorias - *língua como instrumento de acesso ao conhecimento científico* e *como instrumento de sucesso científico-profissional do investigador* - adquirem uma muito menor relevância mas, obviamente, relacionam-se intrinsecamente com a primeira.

Quadro 60. Representações das línguas na investigação

	Sujeitos	N.º de ocorrências
Língua e internacionalização da investigação	8	23
Língua como instrumento de acesso ao conhecimento científico	5	6
Língua como instrumento de sucesso científico-profissional do investigador	2	4

No que concerne ao papel da língua na internacionalização da investigação há que sublinhar, como aliás esperado, o lugar destacado do inglês como sendo considerado língua, de facto, única que permite disseminar e internacionalizar o conhecimento científico, como se depreende do discurso dos nossos sujeitos que a caracterizam globalmente das seguintes formas: “língua de comunicação científica”, “língua franca de publicação”, “língua da comunidade científica”, “língua científica”, “língua franca da ciência e da tecnologia”, “língua veicular na investigação”, caracterização que leva mesmo um entrevistado a enfatizar que

do lado da ciência vou-lhe ser muito franco/ directo/ eu diria quase cruel/ o plurilinguismo está morto/ quer dizer poderá enfim tecnicamente estar moribundo mas em termos práticos está morto (EVR_I:04) (...) do lado da ciência eu penso que a batalha está perdida/ pelo menos nas próximas gerações (EVR_I:028).

Não será, portanto, surpreendente que, no âmbito de todas as ocorrências, a língua inglesa seja referida, sendo essencialmente percebida enquanto estratégia de disseminação e internacionalização da ciência através da publicação de artigos em revistas científicas:

publicar em inglês não só não é negativo como pode trazer algum valor acrescentado em termos de tornar conhecida a nossa investigação (ER:016);

tudo está organizado no campo científico pelas publicações em língua inglesa/ eu não considero que o haver uma ênfase especial à publicação em língua inglesa que impeça de publicarem em outras línguas/ mas tira a vez/ um artigo não se publica duas vezes/ e se nós queremos competir no número de publicações nós temos que dar a primazia à língua inglesa (EVR_FPG:06);

na área da ciência o predomínio do inglês nota-se nos livros e revistas da especialidade/ nós caminhamos do ponto de vista linguístico para uma situação monolítica na ciência (EVR_I:08);

o mundo digamos científico/ estou-lhe agora a falar das ciências exactas naturais/ físicas e químicas etc/ esse mundo fala a língua inglesa entre ele/ portanto isto é uma coisa que foi considerada como normal (EAR:016).

Para além das publicações, alguns sujeitos enfatizam também a utilização da língua na divulgação da ciência que se faz através da organização de encontros e conferências científicas:

quer dizer o critério número um [de escolha das línguas a utilizar nos encontros científicos] é aquele que eu disse há bocado/ é o da divulgação/ é onde é que temos maior potencial de divulgação/ por que é que o inglês se impôs?/ porque é a língua das duas potências económicas dominantes desde meados do século dezanove/ primeiro a Inglaterra e depois os Estados Unidos/ se de repente a potência económica dominante passasse a ser a China provavelmente passávamos todos a aprender chinês/ o nosso critério é este/ por que é que nós substituímos uma língua por outra?/ porque de repente a língua que utilizávamos deixa de ter eficácia para atingir o público que nós pretendemos atingir/ se os chineses desatarem todos a aprender inglês se calhar já não é necessário aprender chinês (EVR_I:070);

sabe que há coisas que são inevitáveis/ se a Susana quiser fazer um encontro para as melhores pessoas de uma certa área tem que o fazer em inglês (EAR:066).

A importância que a língua inglesa adquire, na disseminação e internacionalização do conhecimento científico, leva um sujeito a considerar que a utilização de outras línguas (“não científicas”) na publicação funciona enquanto barreira a essa disseminação/internacionalização e como obstáculo à valorização de determinadas áreas científicas:

as pessoas das áreas das ciências sociais em Portugal/ eu já lhes disse isso/ precisam de mudar radicalmente o modo como estruturam a investigação e a publicam/ e têm que fazer isso como fazem os melhores investigadores do mundo anglo-saxónico/ porque é essa a língua franca que está aí/ ainda têm aí uma chance de terem um grande universo de língua francesa mas cuidado porque isso tem os dias contados/ porque a Índia é enorme e vai crescer/ vai ser uma potência científica/ que língua é que eles vão usar?/ e acha que a China vai usar o francês?/ não vai/ portanto se se quiser criar uma comunidade científica que seja reconhecida têm que publicar em inglês (EAR:018);

aquilo a que eu sou relativamente crítico é um discurso desvalorizador do valor da língua inglesa para fora das ciências exactas e naturais/ o que acontece muito em Portugal/ porque isso vira-se contra as áreas que fazem isso/ elas próprias se desvalorizam ao entrarem por aí (EAR:026);

é que quem não ler essas línguas [românicas] fica ignorante do que é que se está a fazer aí/ e agora vocês dizem/ quantos são?/ e se vocês forem ver são uma fracção enorme do mundo/ repare/ se quiserem discutir o resultado da vossa investigação entre pares e isso é o melhor escrutínio de quem investiga/ vocês excluem da investigação uma quantidade de pares brutal (EAR:032).

Face a essa percepção, o mesmo sujeito sublinha a possibilidade de coexistência desejável das línguas inglesa e portuguesa no âmbito da publicação da investigação científica, identificando estratégias que permitam que, a longo prazo, a língua portuguesa também se possa vir a tornar uma “língua científica”:

nós começamos a ter uma rede de excelentes cientistas presentes nas redes internacionais de ciência e conhecidos/ é preciso inventar uma maneira destes cientistas contribuírem eventualmente para se criar por exemplo um lugar na net de publicação científica em português/ que tenha o mesmo valor que os papers que eles publicam em língua científica noutros lados/ ao mesmo tempo (EAR:010);

portanto fazer um artigo em português usando o mesmo referencial de um iminente pensador de outra língua ahm tem tanto valor em Portugal como tem para outros/ ah mas tem que ser uma coisa de altíssimo valor/ que toda gente vai querer citar/ está a perceber?/ e depois mais tarde/ naquele mesmo sítio/ publicá-lo em inglês/ portanto ter ali um tempo em que as pessoas interrogam/ por que é que está tanta gente a citar este tipo?/ e depois mais tarde traduzi-lo (EAR:018).

A participação em projectos científicos de teor internacional é, também, enfatizada pelos entrevistados enquanto forma de internacionalizar a investigação, uma vez que potenciam a criação de dinâmicas internacionais, dos quais Galapro²¹⁶, um projecto europeu, é um exemplo. Remetemos para este projecto, especificamente, porque foi considerado um projecto com “internationally recognized results”²¹⁷ pela Reitoria em 2010. Tendo em conta que se trata de um projecto que se consubstanciou na construção de “uma plataforma para o desenvolvimento de competências profissionais que se inscreve numa perspectiva didáctica activa que preconiza o plurilinguismo como valor europeu, trabalhando para o desenvolvimento de uma didáctica de intercompreensão”²¹⁸, podemos depreender uma valorização institucional relativa às questões do plurilinguismo e à forma como pode ser trabalhado e investigado em equipa.

A partir do conhecimento aprofundado deste projecto aproveitámos para questionar alguns entrevistados relativamente às mais-valias que conferiam a experiências

²¹⁶ Galapro – Formation de Formateurs à l’Intercompréhension en Langues Romanes. In www.galapro.eu (consultado a 12 de Abril de 2011).

²¹⁷ University of Aveiro (2011). *Research@ua*. Aveiro: University of Aveiro.

²¹⁸ In <http://www.ua.pt/cidttf/PageText.aspx?id=12042> (consultado a 12 de Abril de 2011).

plurilingues na construção e disseminação da ciência, do qual Galapro é um exemplo. Apercebemo-nos que as mais-valias indicadas pelos sujeitos se relacionam exclusivamente com a percepção de que essas experiências potenciam a socialização com o Outro, em situações informais, e permitem a desconstrução de estereótipos:

desde logo uma troca multicultural que eu acho que é essencial [mais-valias decorrentes da constituição de redes internacionais de investigação que conduzem à emergência de experiências científicas plurilingues] (ER:017).

para mim pessoalmente acho que é um aspecto extremamente enriquecedor estar a contactar com pessoas de outros países/ até porque a primeira coisa que nós vamos perder são os estereótipos e chegamos à conclusão que não há dúvida que ahm/ por exemplo nessas reuniões e quando se chega à parte social há sempre um grupinho do sul sempre muito feliz/ portugueses espanhóis italianos e às vezes franceses/ se as pessoas falarem francês são muito bem-vindos no grupo do francês/ eles mantêm-se um bocadinho à parte/ mas naturalmente portugueses espanhóis e italianos dão-se maravilhosamente/ porquê?/ porque temos aspectos comuns/ curiosamente depois quando nos contactamos uns com os outros começamos a ver que eles têm o mesmo tipo de problemas que nós/ têm as mesmas reacções em muitas coisas/ em primeiro lugar são seres humanos como nós e com isso nós habituamo-nos a respeitar de forma muito mais profunda essas diferenças/ isto é muito enriquecedor para a própria pessoa (ERI_PE:056).

Assim, os sujeitos não identificam mais-valias desse tipo de experiências para a construção do conhecimento em si (Mondada 2002), reconhecendo-lhe um “valor limitado”:

eu vejo que estas experiências e cenários são ahm ahm/ são extremamente relevantes/ é óptimo que aconteçam (EAR:024) (...) são projectos de construção de modos de convivência entre línguas/ mas têm esse valor limitado/ cuidado/ portanto são projectos experimentais e são projectos para certa gente/ são projectos para gente que tem essa capacidade/ portanto têm valor/ têm valor (...) eu vejo um enorme interesse que a nossa gente da área das línguas e da linguística etc se metam neste projecto/ mas esse projecto é um caminho diferente de um outro que tem em vista um outro universo de intervenção (EAR:026).

Pelos resultados acima apresentados, parece-nos que as representações dos sujeitos vão ao encontro do que é resumido de forma clara por um dos entrevistados:

na investigação e na ciência que é uma ciência globalizada que não tem fronteiras geográficas ahm/ a questão da gestão de línguas é muitíssimo mais difícil e é mais fácil ao mesmo tempo (...) a ciência digamos toma conta de si própria através do uso da língua inglesa (EC_AMIP:010).

Se a língua inglesa é considerada fulcral na internacionalização da investigação, é, naturalmente, também, considerada a língua que permite aceder ao conhecimento científico no âmbito de publicações e da comunicação em congressos e reuniões:

se eu estiver num congresso e tiver que apresentar um paper e tiver que falar com alguém que só vi ali na altura e tiver que perceber o que ele está a fazer a língua de comunicação é o inglês/ e nós somos prejudicados em Portugal se não falarmos correctamente expeditamente o inglês/ e portanto neste momento eu acho que isto na maioria das universidades já se passa/ quer dizer a comunidade científica fala inglês/ essa preocupação está lá e as pessoas já falam (ER:018);

quando é preciso que as conclusões de uma reunião ou um relatório científico sejam feitos de forma precisa então temos que recorrer a uma língua que seja entendida correctamente por todos (ER:020).

Assim, nas vozes dos nossos sujeitos, o não domínio dessa língua fará com que indivíduos e sociedades tenham grandes dificuldades em se manter informados relativamente ao que de mais importante se faz em ciência, o que contribui para um certo “isolamento” e “atraso de desenvolvimento”:

nunca podemos desprezar a publicação em língua inglesa porque ficaremos segregados do resto do mundo (EVR_FPG:06).

os franceses foram muito mais lentos a fazer isso [a publicar em inglês]/ e portanto também não é por acaso que eles estão muito mais atrasados em termos de desenvolvimento científico do que estão os alemães/ porque esse mundo movimenta-se em língua inglesa (EAR:016).

De realçar que esta percepção colide com a importância, referida por um dos sujeitos, de tornar a investigação científica acessível aos destinatários dela, que no caso da área da educação não serão apenas os pares dos investigadores mas, talvez essencialmente, toda a comunidade educativa, nomeadamente os professores:

nunca podemos desprezar a publicação em língua inglesa porque ficaremos segregados do resto do mundo// o nosso problema é compatibilizar isso com aqueles que são os nossos deveres de contribuir para o aumento do conhecimento junto dos destinatários/ quem quiser intervir no domínio da educação tem que pensar nos professores (EVR_FPG:06).

Esta vontade e necessidade de o investigador ver a sua investigação reconhecida pelos destinatários no terreno, que o impele a publicar em língua portuguesa, antagoniza-se com a necessidade de publicação em língua inglesa enquanto instrumento do seu sucesso científico-profissional (a nível nacional e internacional). Deste modo, torna-se de suma

importância que os resultados da sua investigação sejam reconhecidos pela comunidade científica em que se insere:

quando nós estamos na investigação o que nós queremos é ser reconhecidos/ e para sermos reconhecidos temos que falar a língua que permite o reconhecimento (EVR_I:050);

penso que os investigadores estão muito conscientes que os seus trabalhos terão sempre mais citações se estiverem em inglês (EC_AMIP:010).

Este reconhecimento é tanto mais importante quanto cada vez mais os investigadores são avaliados pelas instituições em função do impacto da sua investigação:

eu vou ter sempre é cuidado com a versão inglesa porque eu não quero apenas que o meu artigo seja publicado/ eu quero que o meu artigo seja citado/ e agora estamos a chegar ahm/ eu deixei isto de propósito/ o problema é que ahm / na medida ahm/ por isso é que é difícil quebrar este ciclo/ porque cada vez mais a avaliação das pessoas na sua vertente de investigação é pelo impacto do seu trabalho (EVR_I:032);

é pelos medidores de impacto/ já nem é pelo indicador de produção/ é o indicador de impacto/ e portanto o indicador do impacto ahm/ os indicadores que existem é o número de vezes que o nosso artigo é referenciado/ então vamos às bases de dados como esta/ quem é que vai lá?/ é o português?/ que portugueses existem passíveis de citar o meu trabalho?/ e mais/ se ainda por cima quisermos podemos/ depois vamos refinando estas coisas/ vamos ver quantas vezes este artigo foi citado/ depois a seguir é quantas vezes foi citado descontando as pessoas que são autores co-autores ou trabalham com eles (EVR_I:034).

Ainda que não seja, directamente, referido pelos nossos entrevistados, para além da importância que a publicação em língua inglesa adquire na avaliação dos investigadores, como vimos no ponto 2.3.3, a avaliação das Unidades de Investigação e Laboratórios Associados (da qual depende o financiamento que lhes é atribuído) tem, também, em conta a publicação, pelos seus membros, em revistas com factor de impacto, maioritariamente de língua inglesa. Assim, trata-se da necessidade dialéctica de obtenção de reconhecimento individual e institucional.

Síntese e discussão

As análises que, atrás, apresentamos permitem concluir que há uma relação de convergência entre o papel das línguas nas práticas investigativas na UA e as representações dos sujeitos entrevistados face ao estatuto e funções que adquirem na

investigação. Assim, podemos verificar que o inglês se assume, tanto nas práticas como nos discursos, enquanto instrumento primordial no processo de internacionalização da ciência que se faz na instituição, nomeadamente ao nível das publicações em revistas internacionais. Esta importância leva a que, por exemplo, na contratação de doutorados pelas UI e pelos LA se exijam quase exclusivamente, em termos de requisitos linguísticos, competências excelentes em língua inglesa. Por outro lado, e numa perspectiva contrária, a utilização de outras línguas para disseminação da ciência é percebida enquanto barreira à internacionalização do conhecimento científico, o que conduz à desvalorização de algumas áreas científicas e à falta de reconhecimento científico-profissional dos investigadores.

Esta ideia vai ao encontro do que expusemos anteriormente (capítulo 2) quanto à forma como o inglês se impõe actualmente no âmbito da investigação científica levada a cabo pelas IEs, adquirindo o estatuto de “língua da ciência” (Ammon, 1998; Hamel, 2007). De facto, nos dados sobressai a defesa de uma “ciência monolíngue”, sem que sejam equacionadas (nem mesmo vislumbradas) as potenciais vantagens (epistémicas, heurísticas e funcionais, cf. Coste, 2010) de uma “ciência plurilíngue”.

Desta forma, o estatuto adquirido pela língua inglesa na investigação científica da UA parece “s’opérer aux dépens d’une langue nationale de faible diffusion, au risque que celle-ci soit dépossédée de son potentiel propre d’expression scientifique ou empêchée de se développer” (Coste, 2010: 53). A importância adquirida pelo inglês na divulgação da ciência, em contraste com a desvalorização do português, é, por exemplo, visível, entre muitos outros sinais que foram evidenciados, na existência de um curso livre na UA denominado “Inglês para fins académicos” (I e II). Não seria de se propor um curso também de “Português para fins académicos”, dadas as especificidades do discurso científico?

No entanto, não podemos esquecer que os investigadores necessitam de espaços de publicação de circulação internacional e que esses espaços se dizem, em muitas áreas, quase exclusivamente em inglês. Dito de outra forma, as revistas de especialidade com reconhecida qualidade e autoridade em línguas outras que não o inglês são escassas, como deixámos claro no ponto 2.3.3. Estamos perante, se quisermos, um processo de “fuga para a frente”: a “fuga de cérebros” que poderiam publicar noutras línguas, mas que vêem as oportunidades reais ofuscadas pelo brilho das publicações em inglês, emagrecendo, assim,

as possibilidades de revistas multilíngues ou noutras línguas ganharem um “lugar ao sol” na internacionalização da ciência.

Tal como detectámos no âmbito da análise relativa à formação, a análise apresentada respeitante à investigação deixa também, na nossa opinião, vislumbrar uma tensão principal na gestão das línguas com que se faz a ciência na UA: a gestão das dimensões local e global do conhecimento produzido. Essa tensão faz-se diagnosticar em duas frentes: a do impacto da investigação produzida e a dialética processos-produtos do conhecimento científico.

Assim, e atendendo à primeira daquelas frentes, se se reconhece, sem “pesos na consciência” ou moralismos, o valor, mesmo que simbólico, que o inglês acrescenta à investigação realizada, dando-lhe relevância a nível internacional e “voz” aos seus investigadores (que de outra forma se sentiriam “silenciados”), também é verdade que se admite um certo sentimento de perda em termos de influência sobre o público-alvo (nomeadamente na área da educação). Este sentimento é visível, por exemplo, no Parecer do CIDTFF (Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores), relativo ao processo de avaliação das unidades de investigação levado a cabo pela FCT (Fundação para a Ciência e a Tecnologia), do qual retomamos as seguintes palavras: “a investigação em educação deve servir públicos falantes da mesma língua e é da nossa responsabilidade contribuir para a sua divulgação junto de quem poderá ser utilizador mais directo”. É também visível na voz de um dos nossos entrevistados:

o que se passa hoje no campo da investigação em educação é muito gritante porque querem aplicar os mesmos critérios que se aplicam nas ciências ditas duras em que a publicação é sempre em inglês/ sendo os nossos principais destinatários professores em exercício em diversos níveis de ensino e não tendo todos uma proficiência na língua inglesa isto prejudica-nos/ a educação tem de facto este problema (...) mas nunca podemos desprezar a publicação em língua inglesa porque ficaremos segregados do resto do mundo// o nosso problema é compatibilizar isso com aqueles que são os nossos deveres de contribuir para o aumento do conhecimento junto dos destinatários/ quem quiser intervir no domínio da educação tem que pensar nos professores (EVR_FPG:06).

Assim, tal sentimento pode significar o não-cumprimento do papel da investigação e, assim, se quisermos, um não-retorno do investimento (sobretudo financeiro) realizado (lembre-se, a este respeito, que os projetos devem apresentar os impactos esperados, a nível local, nacional e internacional). Neste sentido, é sobretudo de impacto que se fala quando se discute a mobilização de diferentes línguas pela/na ciência: que línguas usar

para que impactos pretendidos em termos de disseminação e de divulgação? A pergunta que se poderia ainda colocar, decerto de contornos mais epistemológicos e éticos, seria então: quem são afinal os “públicos” da ciência e como se chega a eles?

No que respeita à construção da ciência, deixam-se vislumbrar, nos nossos resultados, questões relativas às línguas de comunicação que são usadas nos espaços e contextos em que se produz conhecimento, por exemplo, nas reuniões de projectos, e aos diferentes estatutos e papéis que as diversas línguas, presentes em comunidades internacionais de investigação, adquirem. Dito de outra forma, seria de analisar não só a “ciência feita” (o produto) mas também a “ciência enquanto se faz” (o processo), porque a primeira esconde, quase sempre, os mecanismos internos que influenciam a gestão das línguas (biografias linguísticas dos investigadores, competências que possuem nas diferentes línguas, papéis dos diferentes investigadores no grupo, instituições de financiamento dos trabalhos,...) e as dinâmicas internas do grupo (trabalho em sub-equipas locais ou em “grande grupo”, em reuniões presenciais ou à distância, ...). Nos nossos dados, esses mecanismos e dinâmicas internas, que se constroem no âmbito dos grupos de investigação, são evidenciados por um entrevistado ao referir-se a um dos Laboratórios Associados da UA onde o inglês é a língua “eleita”:

o CICECO que tem cerca de duzentos investigadores/ a língua de comunicação é o inglês/ portanto aí é uma opção de política linguística (...) a partir da altura que teve um universo de investigadores que vêm dos países mais diversos passou a utilizar como língua de comunicação interna o inglês/ não é só de publicação/ é também de comunicação/ o director comunica com os membros do CICECO em inglês/ portanto este caso eu conheço/ e agora repare o seguinte/ qual é o efeito disto?/ a Susana vê crescer aqui neste centro de investigação pessoas com os mais diversos interesses e locais/ e como é que esta gente se sente?/ sente-se bem/ num bom ambiente/ houve uma opção e o inglês é a língua de comunicação (EAR:049-050)

Apesar da “eleição” da língua inglesa como língua de publicação e de comunicação interna, exemplificada por esse grupo de investigação, não poderemos concluir que uma equipa de investigadores que apenas produz em inglês é uma comunidade “monolingue exolingue” (Melo-Pfeifer, 2010), dado que não se pode excluir, à partida, o papel que outras línguas poderão ter tido na produção do conhecimento publicado.

É neste contexto que o projecto Galapro, atrás referido, surge como uma referência na análise: um projecto com dinâmicas linguísticas específicas. No entanto, ainda aqui, convém salientar que, se essas dinâmicas são essencialmente plurilingues ao nível das

discussões entre investigadores e das publicações realizadas, não podemos escamotear dois factos: o de que há um recurso frequente ao francês como *lingua franca* de comunicação do grupo e o de os investigadores não prescindirem do uso do inglês naquelas duas situações (comunicação e difusão).

À semelhança do que mencionámos anteriormente, uma equipa de investigação internacional multilingue não o é, à partida, exclusivamente: há um multilinguismo estratégico que guia as opções tomadas. Na nossa opinião, é essa consciência das diferentes opções à disposição que tornam a ciência plurilingue mais rica, mais flexível, mais permeável e, por isso, com maiores potencialidades em termos de impacto, sobretudo a nível local e nacional.

Mais uma vez se coloca a questão: que línguas e que multilinguismo em que situações e para atingir que fins? Ou, no seu “negativo” (em termos de metáfora fotográfica): que monolinguismo em que situações e para atingir que fins?

4.4. Práticas e discursos na interacção com a sociedade

Como explicitámos no capítulo 3 (sub-ponto 3.3.3), relativamente à interacção da UA com a sociedade recolhemos 18 documentos institucionais (9 para cada ano lectivo em análise), recolhidos no âmbito do GRI, dos SRE e da AAUA_v, aos quais se juntam documentos que dizem respeito à Instituição no seu todo (tais como os Planos de Desenvolvimento e Relatórios de Avaliação e auto-avaliação da instituição) e 76 protocolos realizados entre a UA e IES estrangeiras de 2002 a 2008. Seguidamente, procedemos à análise de todos esses documentos (sub-ponto 4.4.1), para nos centrarmos, depois, nos inquéritos por entrevista (sub-ponto 4.4.2). Finalmente, e tal como procedemos relativamente aos contextos da formação e da investigação, esboçaremos uma síntese agregadora e confrontadora da análise dos documentos institucionais e das vozes dos actores entrevistados, que permitirá concluir relativamente à forma como as linhas orientadoras e práticas identificadas na análise documental convergem com as representações dos actores no que concerne às línguas na interacção da instituição com a sociedade.

4.4.1. Documentos institucionais

Os documentos recolhidos expõem dois principais ângulos da interacção/cooperação da instituição com a sociedade. O primeiro diz respeito às iniciativas relacionadas com a internacionalização da formação e da investigação. Com efeito, verificamos que as actividades formativas e investigativas são o alimento da interacção com a sociedade, não fossem a formação e a investigação as missões privilegiadas pelas IES, nomeadamente pela UA. Optamos por juntar as iniciativas relacionadas com a formação e a investigação porque, da análise dos documentos recolhidos, ressaltou a sua indissociabilidade na estratégia de internacionalização institucional, na medida em que cada uma potencia a outra como se pode constatar pela seguinte afirmação:

“A UA pretende reforçar a sua afirmação como centro de excelência de dimensão internacional, em matéria de investigação e de formação avançada, preconizando: (...) o Estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior e investigação de referência a nível europeu, para o desenvolvimento de programas internacionais de nível doutoral, e que conduzam a múltipla titulação.” (*Projecto de desenvolvimento da Universidade de Aveiro. No contexto de uma eventual transformação em Fundação Pública com Regime de Direito Privado* (2008), Doc9_ISAL2, p.15).

O segundo ângulo da interacção/cooperação institucional com a sociedade remete para iniciativas, de abrangência mais local, relacionadas com a promoção do contacto intercultural no *campus* e, por consequência, na cidade de Aveiro.

Começamos pelas iniciativas relacionadas com a internacionalização da formação e da investigação que, como veremos, se centram no estabelecimento e desenvolvimento de dinâmicas inter-institucionais. No *Plano de Desenvolvimento da UA (1999-2003)* (Doc1_ISAL1), onde se “... pretende descrever o perfil que se perspectiva para a Universidade e indicar as metas, os objectivos, as políticas e as estratégias de desenvolvimento definidas para o período de 1999 a 2003” (p.2), esta indissociabilidade entre formação e investigação é visível quando, para se alcançar o grande objectivo de “Reforçar a cooperação com a sociedade e ampliar o esforço de internacionalização” (p.12), se destacam as seguintes medidas:

“a criação de uma escola de pós-graduação de renome internacional (...) fomentar a internacionalização através de cursos de pós-graduação em rede, com outros países e da realização de supervisões de doutoramento conjuntas, com colegas estrangeiros (...) fomentar a participação sustentada em programas internacionais de investigação científica (...) reforçar iniciativas que visem áreas geográficas com quem já mantém trabalhos de intercâmbio e colaboração, tais como: Brasil, China, Japão, Índia, países do Norte de África, Canadá, EUA e

América latina de língua espanhola (...) estimular o contacto internacional regular de todo o seu corpo docente, seja através de projectos de investigação em parceria, seja por participação em reuniões científicas” (p. 19-37).

Com estas medidas pretende-se, então,

“Inserir as actividades da Universidade de Aveiro no contexto internacional (...) prioridade a que esta instituição tem dado especial atenção, com apoio especializado dos Serviços de Relações Externas, em que se insere o Gabinete de Relações Internacionais da UA” (p. 31).

Também no *Plano de Desenvolvimento da UA (2000-2006)* (Doc6_ISAL1), a internacionalização surge como aspecto primordial nas políticas e estratégias de missão e desenvolvimento da instituição, referindo-se a sua contribuição para a criação de um espaço multicultural (ainda que não se defina o que se entende por um espaço desta natureza):

“A internacionalização é entendida como meio de promoção da qualidade na realização da missão da Universidade de Aveiro, pois gera um ambiente exigente, multicultural e dotado de referências que estimulam padrões elevados de desempenho” (p. 16).

Assim, tal como no anterior, igualmente neste Plano se enfatiza a importância da criação de cursos de pós-graduação em rede e a participação em redes/parcerias/projectos investigativos internacionais que concorram para a mobilidade de docentes e investigadores dentro e fora da Europa. Como consequência da acção empreendida neste âmbito, no *University of Aveiro - Self-Evaluation Report (2007)* (Doc7_ISAL2) a cooperação internacional aos níveis da formação e da investigação é percebida enquanto uma mais-valia para a instituição:

“International cooperation in research and postgraduate education is considered extremely relevant. In effect, participation in European networks and partnerships with foreign universities are regarded as opportunities and tools to further develop research and postgraduate studies, attract international publics, strengthen student mobility, and consolidate quality practices. Increasing the number of joint national and international doctoral programmes of recognised quality standard is one of the institution’s main priorities” (p. 10).

Relativamente à formação, como facilmente constamos pelos documentos acima, é conferida uma clara ênfase à importância da internacionalização dos cursos de pós-graduação, que podem potenciar importantes dinâmicas interinstitucionais com IES “em espaços do mundo tradicionalmente afastados do intercâmbio com Universidades Portuguesas”, como se refere no *Relatório das actividades desenvolvidas pela UA em 2003*

(Doc7_ISAL1, p. 71). No âmbito desta internacionalização, salienta-se a importância de acentuar a formação dirigida a públicos internacionais através da promoção de programas conjuntos de mestrado e programas doutorais, o que implica a existência de um contexto bilingue de ensino-aprendizagem (português e inglês) (*Projecto de desenvolvimento da Universidade de Aveiro. No contexto de uma eventual transformação em Fundação Pública com Regime de Direito Privado*, 2008, Doc9_ISAL2).

No que respeita à investigação, é sublinhada a importância da participação da UA em algumas redes investigativas internacionais de excelência no âmbito do 6.º (em vigor de 2002 a 2006) e 7.º (em vigor de 2007 a 2013) Programas-Quadro de Investigação e Desenvolvimento Tecnológico da União Europeia, a saber: ARTIST2 – Embedded Systems Design; FAME – Functionalised advanced material engineering of hybrids and ceramics; SANDIE – Self-assembled semiconductor nanostructures for new devices in photonics and electronics; ACCENT – Atmospheric composition change: a European network; ULCOS – Ultra low CO₂ steelmaking e INFOBIOMED – Structuring European Biomedical Informatics to Support Individualised Healthcare. Esta participação é percebida enquanto

“meio de promover a geração de massas críticas e a congregação das competências relevantes, facto de particular importância em domínios de investigação marcadamente multidisciplinares, e em domínios que requerem elevados investimentos em infra-estruturas e equipamentos.” (*Projecto de desenvolvimento da Universidade de Aveiro. No contexto de uma eventual transformação em Fundação Pública com Regime de Direito Privado*, 2008, Doc9_ISAL2, p. 12).

A internacionalização da formação e da investigação, no âmbito das dinâmicas interinstitucionais que referimos acima, é potenciada pela participação da UA em redes internacionais de cooperação universitária, um dos *pontos fortes* igualmente reconhecidos pela instituição no *University of Aveiro - Self-Evaluation Report* (2007) (Doc7_ISAL2). Assim, sublinha-se no *site* do GRI²¹⁹ e em diversos documentos institucionais (*Plano de Desenvolvimento da UA (1999-2003)*; *Relatório das actividades desenvolvidas pela UA em 2003*; *Plano de Desenvolvimento da UA (2000-2006)*; *University of Aveiro-Self-Evaluation Report*; *Projecto de desenvolvimento da Universidade de Aveiro. No contexto de uma eventual transformação em Fundação Pública com Regime de Direito Privado*; *Erasmus Policy Statement da UA*) que a UA participa em diversificadas redes tais como: a EUCEN

²¹⁹ In <http://www.ua.pt/gri/PageText.aspx?id=8791> (consultado a 16 de Março de 2010).

(European Universities Continuing Education Network), o ECIU (European Consortium of Innovative Universities); o Programa Columbus; a EUA (European University Foundation); Campus Europae; Erasmus Mundus; Euraxess; ECTN (The European Chemistry Thematic Network Association); The Tordesillas Group of Universities; Associação da Universidades de Língua Portuguesa e o projecto TUNING. Para além destas redes, sublinha-se ainda o envolvimento da UA nos programas COMENIUS (formação de professores), GRUNDTVIG (formação contínua, educação de adultos), TEMPUS (cooperação entre universidades de Estados-membros da UE, dos Balcãs, da Europa de Leste e da Ásia Central), ALBAN e ALFA (cooperação União Europeia – América Latina).

Esta afirmação da instituição enquanto centro de excelência internacionalmente reconhecido é percebida, também, enquanto potenciadora de um “contributo para o desenvolvimento regional e nacional.” (*Projecto de desenvolvimento da Universidade de Aveiro. No contexto de uma eventual transformação em Fundação Pública com Regime de Direito Privado*, 2008, Doc9_ISAL2, p. 13).

Vejamos, de seguida, como é potenciada esta estratégia de internacionalização formativa e investigativa da instituição através das actividades propostas/realizadas pelos SRE e GRI.

No *Plano de Actividades para 2002* (Doc8_ISAL1) os SRE propõem-se, em colaboração com o GRI, desenvolver um conjunto de acções que visam, primordialmente, a promoção internacional da formação da UA através dos programas de mobilidade estudantil e através de redes de colaboração e parcerias em programas internacionais, já estabelecidas, que potenciam a ida de alunos da UA para IES estrangeiras e a vinda de alunos dessas instituições:

“continuar a promover, junto dos estudantes da UA, todos os programas de mobilidade que possibilitem uma experiência de estudo ou de trabalho no estrangeiro a um cada vez maior número de estudantes; reforçar a divulgação da UA junto dos países europeus abrangidos por estes programas de mobilidade, no sentido de continuarmos a aumentar o número destes estudantes na Universidade; captar estudantes de formação inicial e de pós-graduação internacionais, junto de novos ‘mercados’ sem grandes barreiras linguísticas e culturais, pelo que deve ser dada especial atenção aos países africanos de língua portuguesa – PALOP e aos países da América Latina, especialmente o Brasil” (p. 2).

Como podemos ler acima, no âmbito da promoção da formação da UA, é conferida uma ênfase especial à cooperação com os países de língua oficial portuguesa que não apresentam “grandes barreiras linguísticas e culturais”. Este facto é salientado em outros documentos. Por exemplo, no documento *Universidade de Aveiro – uma referência. Consolidar o presente e antecipar o futuro* (Candidatura ao cargo de Reitor de Maria Helena Vaz de Carvalho Nazaré, 2001) (Doc2_ISAL1) sublinha-se a importância do estabelecimento de parcerias, que proporcionem a mobilidade de estudantes, não só com os PALOP mas, também, com países da América Central e do Sul:

“Dando como adquirida a existência da barreira da língua, quando nos referimos à Europa, Estados Unidos e países asiáticos, essa barreira não existe em relação aos PALOP nem em relação a quase todos os países da América Central e do Sul. Pelo contrário, para além de um entendimento da expressão oral e escrita existe uma proximidade no entendimento cultural. Assim, entendo que deve ser feita uma posta forte na captação de estudantes provenientes de países de expressão portuguesa e ibero-americanos, envolvendo formação inicial e pós-graduada.” (pp.17-18).

Também no *University of Aveiro - Self-Evaluation Report* (2007) (Doc7_ISAL2) se sublinha a importância da cooperação da instituição com as nações que falam a língua portuguesa no mundo, essencialmente no que concerne a atrair alunos estrangeiros e, neste âmbito, defende-se a utilização da nossa “expertise in ICT to develop competences for dealing with distributed learning communities in Portuguese speaking countries in Africa” (p. 9). Assim, a UA propõe-se ser “a leading university regarding cooperation with the Portuguese speaking nations” (p. 11). No *Projecto de desenvolvimento da Universidade de Aveiro. No contexto de uma eventual transformação em Fundação Pública com Regime de Direito Privado* (2008) (Doc9_ISAL2) enfatiza-se a importância de, no futuro, se acentuar a formação dirigida a públicos internacionais “incluindo a comunidade estudantil dos países de língua oficial portuguesa” (p. 13).

Deste modo, e considerando que a cooperação internacional (com os PALOP e com o resto do mundo) no âmbito da formação tem sido uma das maiores apostas na estratégia de desenvolvimento da UA, não é de admirar que no *Plano de Actividades para 2002* (Doc8_ISAL1), já anteriormente referido, os SRE apresentem um “Plano de Comunicação Estratégica para a Internacionalização” composto por diferentes acções com as quais se pretende, então, a publicitação além-fronteiras da formação (graduada e pós-graduada) da instituição:

“- Elaboração de cartazes para promoção da UA, junto de estudantes estrangeiros abrangidos pelos programas de mobilidade europeus e seu envio para instituições europeias e feiras internacionais; - divulgação da oferta de pós-graduação, através do envio do guia UA 2002/2003, para diversas instituições estrangeiras, embaixadas e consulados portugueses, delegações do Instituto Camões, etc; - colaboração regular no Boletim de Notícias da Agência de Comunicação Universitária Iberoamericana, para divulgação dos cursos, conferências de âmbito internacional e Investigação na UA; - continuação da edição da publicação em língua inglesa *The Mover*, com reforço da sua divulgação internacional, que deverá ultrapassar as fronteiras da União Europeia; - utilização do suporte internet para disponibilização da informação destinada à mobilidade internacional da UA; - elaboração de uma proposta de brochura para divulgação do conjunto de Cursos de Verão, anualmente organizados pela UA; - preparação de um plano de participação em Feiras Internacionais a apresentar à Reitoria” (pp. 16-17).

No *Plano de Actividades para 2003* (Doc9_ISAL1), onde também se apresenta um “Plano de Comunicação Estratégica para a Internacionalização”, continua a reforçar-se a promoção da formação da UA, essencialmente através dos programas de mobilidade estudantil, enumerando-se as acções a realizar que estavam já, na sua totalidade, contempladas no *Plano* do ano anterior. Também no *Eramus Policy Statement* (2007, Doc6_ISAL2) se enumeram algumas medidas específicas tomadas pela UA com o objectivo de dotar as actividades institucionais de mobilidade académica de elevados níveis de qualidade contribuindo, assim, para a internacionalização:

“Course information is available in two languages for all 1st and 2nd cycle programmes via the ECTS Information Pack; UA edits an ECTS Practical Guide in paper version as well as electronic version for incoming Erasmus students, while outgoing candidates are provided with a Guide for Applicants, which provides the minimum requirements, calendar and procedures for participation in Erasmus; The Department of Languages and Cultures of UA provides courses of Portuguese as a Foreign Language free of charge for all Erasmus students. These courses are run during semester time” (p. 2).

Para além da importância adquirida pela publicitação da formação, verificamos que a publicitação dos programas de mobilidade para os alunos da UA é também um campo de investimento. Assim, tendo em conta o que se afirma no *Plano de Desenvolvimento da UA (1999-2003)* (Doc1_ISAL1)

“o estudante universitário, hoje, não dispensa o contacto com contextos internacionais na sua formação. Sendo a mobilidade de estudantes um meio privilegiado de promoção da sua formação em ambiente internacional, estabelece-se, como meta a atingir, o envolvimento de 10% dos alunos, que tiram o seu curso de formação inicial nesta instituição, ou nela realizam a sua pós-graduação, em programas de mobilidade, em qualquer dos anos do seu percurso académico” (p. 31),

os SRE propõem-se organizar, nos dois *Planos de Actividades* atrás referidos, outras acções com as quais se pretendia dar alguma “preparação linguístico-cultural” aos alunos da UA que integrariam programas de mobilidade:

“ - Campanha de sensibilização à diversidade linguística dos estudantes da UA para os Programas de Mobilidade; - Seminários para a Formação Transcultural, dirigido aos estudantes da UA candidatos ao programa Erasmus para o ano lectivo de 2002/2003” (Doc8_ISAL1, pp. 16-17).

Estas medidas vão ao encontro daquilo que é sublinhado no *Erasmus Policy Statement* (2007) da instituição (Doc6_ISAL2):

“...creating an adequate institutional culture requires regular involvement in a diverse and highly qualified international environment. Another perception UA holds about its own involvement is that the role it has in the education and training of UA students is of vital importance, particularly towards developing sensitivity to multiculturalism, use of foreign languages and strengthening transversal competences” (p. 1).

No âmbito da internacionalização da formação e da investigação, nomeadamente através dos programas de mobilidade estudantil e do estabelecimento de redes universitárias e de investigação além-fronteiras, são potenciadas, de facto, o desenvolvimento de dinâmicas inter-institucionais como podemos notar pela análise dos 76 Protocolos celebrados entre a UA e IES estrangeiras (de 25 países) de 2002 a 2008. De notar que o Brasil foi o país com quem mais protocolos foram estabelecidos (n.º 25), seguindo-se protocolos com países europeus (n.º 24), com alguns PALOP (n.º 9), com países da América do Sul (n.º 9), países asiáticos (n.º 7) e os Estados Unidos da América (n.º 2). Constatamos que a colaboração interuniversitária descrita nestes protocolos se centra, essencialmente, no estabelecimento de uma cooperação ao nível da formação, com ênfase nas seguintes áreas: intercâmbio de estudantes de formação inicial e de pós-graduação (estágios); intercâmbio de docentes; troca de material académico, didáctico, bibliográfico, ou de qualquer outra documentação útil; actividades de assessoria e consultoria aos programas de graduação e pós-graduação; ministração de cursos e disciplinas; orientação e co-orientação de alunos de graduação e pós-graduação; formulação e execução de programas conjuntos de formação (graduação e pós-graduação); avaliação contínua de programas de pós-graduação. Ao nível da investigação, os protocolos referem-se a algumas actividades diferenciadas: configuração, execução e divulgação de estudos, projectos, pesquisas; publicação conjunta de relatórios e artigos científicos; apresentação conjunta de projectos de investigação a organismos nacionais e

internacionais; acções conjuntas na obtenção de fundos para a realização de projectos de investigação; organização de actividades académicas e científicas comuns, tais como conferências, seminários ou colóquios; actividades de divulgação da ciência e das universidades, ao nível da comunidade e escolas.

Apesar de termos encontrado nestes protocolos referências a intercâmbios/mobilidade de docentes e investigadores, não encontrámos na UA (após contactos com o Gabinete de Relações Internacionais, o Gabinete de Gestão de Informação, o Instituto de Investigação e a Divisão de Recursos Humanos) informação sistematizada acerca deste tipo de mobilidade. A única informação que, de facto, encontrámos foi no *Plano de Desenvolvimento da UA (1999-2003)* (Doc1_ISAL1) onde constava que, no ano lectivo de 2002/2003, se encontravam no estrangeiro 50 docentes da UA. Verificamos, ainda assim, que a mobilidade de docentes é incentivada através da concessão de apoio financeiro comunitário para a realização de missões de ensino no âmbito do programa *Erasmus* que apresenta como principal objectivo

“proporcionar aos professores uma oportunidade de valorização pessoal e profissional, promovendo o intercâmbio de conhecimentos e de experiência em métodos pedagógicos e contribuir para a consolidação e desenvolvimento das ligações entre departamentos e faculdades e para a preparação de futuros projectos de cooperação”²²⁰.

Como referimos na introdução a este sub-ponto, para além das iniciativas relacionadas com a internacionalização da formação e da investigação enquanto ângulo da interacção/cooperação da UA com a sociedade, identificámos também outro género de acções organizadas colaborativamente entre diferentes organismos da UA, de teor mais local e com objectivos relacionados com o fomento do contacto entre línguas e culturas e do contacto intercultural no *campus*.

Parte destas iniciativas surge da AAUA^v que, em diversos documentos analisados, se propõe realizar e/ou dá conta da realização de algumas actividades que contribuíram para o fomento do contacto intercultural entre alunos da UA, aspecto considerado muito importante:

“A comunidade académica é oriunda de muitas localidades e de vários países, e nela se cruzam várias culturas e diferentes estilos de vida. É importante, para uma melhor integração e maior convivência, que toda a academia cultive a

²²⁰ In <http://www.ua.pt/gri/PageText.aspx?id=3320> (consultado a 16 de Março de 2010).

oportunidade de desenvolver competências de relacionamento intercultural.”
(*Plano de actividades e orçamento da AAUAv 2008*, Doc2_ISAL2, p. 48).

Entre as actividades que pretendiam contribuir para o desenvolvimento de “competências de relacionamento intercultural”, destacam-se a Semana Cultural CPLP, descrita no *Plano de Actividades da Semana Cultural CPLP Universitária 2003* (Doc4_ISAL1) como

“um evento que pretende estreitar os laços que unem as comunidades dos países de língua portuguesa, e conta com participantes de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor” que inclui “concertos e festas, exposições de pintura, exposições de fotografia, conferências, um ciclo de cinema, mostras de gastronomia, palestras e sarau cultural” (p. 2).

A avaliação desta iniciativa surge no *Relatório de Actividades e Contas – Mandato 2003* (Doc5_ISAL1) onde é considerada “o maior evento em cooperação com as Comunidades de Línguas Portuguesa na Universidade de Aveiro” (p. 14) que pretendia, entre outros objectivos, promover a língua portuguesa:

“Considerando que o português é uma das línguas mais faladas em todo o mundo, constituindo-se como uma marca viva de um património comum dos estados membros da CPLP, urge a necessidade de promovê-la cada vez mais. Foi este o objectivo da primeira semana das comunidades de países de línguas oficial portuguesa (...) desenvolveu-se aquela que considerámos ser uma semana da Língua Portuguesa e em pequeno tributo de grupos de estudantes a todas as comunidades. O grande ponto alto desta primeira CPLP em Aveiro foi a visita de Sua Excelência D. Ximenes Belo...” (p. 71).

Ainda relativamente à relação com a comunidade estudantil dos países de língua portuguesa, no *Relatório de actividades e contas da AAUAv 2007* (Doc1_ISAL2) enfatiza-se a procura de estreitamento “de laços de amizade e cooperação” (p. 19) com a comunidade CPLP e o apoio à “realização de actividades e projectos promovidos ou organizados pela respectiva comunidade” (*ibidem*). Também no *Plano de actividades e orçamento da AAUAv 2008* (Doc2_ISAL2) se projecta a colaboração com estudantes provenientes dos PALOP e de Timor que parecem sentir, na percepção dos dirigentes da Associação,

“dificuldades de integração nesta nova realidade social e cultural” o que causa “constrangimentos sociais e pedagógicos a estes estudantes, prejudicando assim o seu sucesso académico” (p. 44).

Este tipo de apoio, que visa colmatar a “dificuldade de integração”, é também referido no que concerne aos alunos brasileiros de mobilidade:

“Desde o início do ano se realizaram conversas informais com os alunos brasileiros, para perceber os seus problemas e ajudá-los na sua integração. Procurámos explicar-lhes a grande diferença cultural que existe, e pedir-lhes para se refrearem um pouco, para evitar situações incómodas para todos, que já tinham sido detectadas e que resultaram em queixas por parte dos outros residentes” (*Relatório de actividades e contas da AAUAv 2007*, Doc1_ISAL2, p. 67).

Esta questão é retomada no *Plano de actividades e orçamento da AAUAv 2008* (Doc2_ISAL2) onde se sublinha a acção da Associação na tentativa de resolução de “problemas de inserção”:

“Existem também problemas de inserção na comunidade académica, por força das diferenças culturais. Os nossos objectivos passam também por compreender as causas destes problemas e, através do contacto com estes estudantes, participar na resolução destes mesmos” (p. 44).

Na entrevista com o Presidente da Associação Académica, questionámo-lo relativamente à natureza destes “problemas de inserção” e ficámos a saber que se trataram de problemas que ocorreram nas residências universitárias entre alunos portugueses e brasileiros, relacionados, essencialmente, com questões *de barulho/ problemas de comportamento nas cozinhas* (EP_AAUAUV:046).

A organização da *2ª Oficina Intercultural do Origami - Workshop de aprendizagem intercultural em educação não formal* (2007) surge como uma tentativa de atenuar as dificuldades de integração dos alunos estrangeiros de mobilidade na UA. Pretendia-se, então, que esta iniciativa contribuísse para a

“percepção de diferenças culturais; explorar os diferentes problemas e dificuldades causados por diferenças culturais; elaborar e pôr em prática possíveis soluções; reflexão na experiência intercultural; partilha de experiências” (*Panfleto da 2ª Oficina Intercultural do Origami*, Doc3_ISAL2).

Outro tipo de iniciativas levadas a cabo no *campus* pela AAUAv em colaboração com o GRI (que apresenta o seu *site* em português e inglês²²¹ desde 1998, onde os alunos têm acesso a um conjunto de informações relativas a candidaturas, alojamento, calendário escolar, funcionamento dos cursos livre de Português Língua Estrangeira, programas de mobilidade que podem integrar...) relaciona-se com actividades de acolhimento de alunos estrangeiros de mobilidade.

²²¹ In <http://www.ua.pt/gri> (consultado a 16 de Março de 2010).

Assim, no *Relatório de actividades e contas da AAUA_v 2007* (Doc1_ISAL2) é visível a colaboração da AAUA_v na

“organização, com o Gabinete de Relações Internacionais, da Semana de Orientação, semana de acolhimento aos alunos de mobilidade, na tentativa de melhorar o acolhimento que se faz regularmente a estes alunos, importantes na prossecução da política de internacionalização da UA” (p. 59).

De notar que no âmbito dessa Semana de Acolhimento/*Orientation Week*, organizada na UA desde 2001 pelo GRI em colaboração com a *Erasmus Student Network* e com a participação da AAUA_v, foram e são incluídas diversas actividades que pretendem contribuir para a “inclusão cultural, social e académica dos novos estudantes”²²². Dessa actividade fazem parte, por exemplo, visitas guiadas pelo *campus* onde se dá a conhecer os departamentos, cantinas, bibliotecas (etc) da UA, visitas guiadas pela cidade e arredores e outras actividades, como por exemplo o *Bugapaper* (cujo documento estava redigido em português e inglês) que apresentava como principal objectivo levar os alunos internacionais a conhecer melhor a cidade em que estudam (Planificação da actividade *Bugapaper 2007*, Doc4_ISAL2).

Ainda no âmbito da Semana de Acolhimento, a AAUA_v dá a todos os alunos internacionais o *Kit do Caloiro*, traduzido para inglês,

“pensado no sentido de ir ao encontro das necessidades dos alunos de mobilidade, sendo que todos os conteúdos produzidos foram traduzidos para Inglês e incluídos nos kits deste alunos” (*Relatório de actividades e contas da AAUA_v 2007*, Doc1_ISAL2, p. 68).

É também da colaboração entre AAUA_v e GRI que surge a figura *Erasmus Buddy* na UA, em 2006, atribuída a cada estudante estrangeiro, que poderá ser

“um membro da Associação Académica da universidade, que trabalha em colaboração com o Gabinete de Relações Internacionais para garantir que os estudantes estrangeiros se sintam bem acolhidos na nossa comunidade académica. Organizam actividades de orientação bem como actividades de lazer e fornecem informações úteis acerca da vida académica em Aveiro” (In <http://www.ua.pt/gri/PageImage.aspx?id=8037>, consultado a 13 de Junho de 2011).

Ainda relativamente ao acolhimento dos alunos estrangeiros, em 2007 a AAUA_v lançou a publicação *International Student Guide. New destinations... other realities...*

²²² In <http://www.ua.pt/guiaonline/PageText.aspx?id=6666> (consultado a 29 de Julho de 2011).

(Doc5_ISAL2), redigido em inglês, que apresenta a Associação aos alunos internacionais e lhes fornece algumas informações úteis acerca da cidade e da universidade: números de telefone (hospital, farmácias, polícia, Universidade, Serviços Académicos...), actividades culturais, desportivas e sociais na UA, acomodação, apoio médico.

De notar ainda a organização, pelo GRI e pela Associação de Gestão e Planeamento em Turismo da Universidade de Aveiro²²³ (AGPTUA, constituída por estudantes do curso de Turismo), do programa social *Discover Portugal*²²⁴, desde 2005, que consiste na organização de diversas viagens pelo país para os alunos internacionais e para comunidade académica. Apesar disto, tivemos conhecimento pelo próprio GRI que, na prática, a comunidade académica nunca chegou a participar desta iniciativa, sendo apenas, efectivamente, usufruída por alunos internacionais.

No que concerne à promoção dos programas de mobilidade para os alunos nacionais, a AAUA_v sublinha a sua intenção de divulgar o ECIU na medida em que se acredita que

“... a realização de programas de mobilidade dentro do Consórcio trará aos alunos mais benefícios que outros programas não trazem. A mobilidade é sem dúvida uma mais valia para os estudantes que a fazem. Fazer mobilidade através da rede ECIU traz ainda mais vantagens, e assim lançaremos a todos os alunos da UA o convite para que venham conhecer a rede e saber realmente as competências que podem adquirir através da mesma” (Plano de actividades e orçamento da AAUA_v 2008, Doc2_ISAL2, pp. 9-10).

A par com uma perspectiva mais centrada no sujeito (as necessidades do aluno de mobilidade), surge uma perspectiva mais centrada na instituição (importância da sua internacionalização). Esta dualidade é visível no *Plano de actividades e orçamento da AAUA_v 2008* (Doc2_ISAL2), onde a acção da AAUA_v no que concerne ao acolhimento dos alunos internacionais é um aspecto considerado enquanto coadjuvante do processo de internacionalização da instituição:

“Os alunos internacionais que, ano após ano, optam pela UA como instituição importante para o seu percurso académico, são bastante importantes para a prossecução da política de internacionalização da nossa universidade. Numa conjuntura de aproximação das diversas intuições de ensino superior europeias, da qual decorre o Processo de Bolonha, é cada vez mais importante desenvolver estratégias de melhoria das condições da UA para receber esses alunos. A Direcção da AAUA_v identifica-se, obviamente com esses pressupostos de

²²³ In <http://agptua.web.ua.pt/home.html> (consultado a 29 de Julho de 2011).

²²⁴ In <http://www.ua.pt/gri/PageText.aspx?id=5439> (consultado a 29 de Julho de 2011).

internacionalização, e enquanto parte do projecto educativo desta universidade, entende que deve ser agente activo no desenvolvimento das estratégias supra citas. Por esse motivo, a Direcção da AAUAv compromete-se a desenvolver actividades para o acolhimento destes estudantes, nos momentos oportunos” (p. 28).

Do que expusemos atrás, podemos concluir que as acções organizadas e levadas a cabo pela AAUAv e pelo GRI, por vezes colaborativamente, se centram no acolhimento dos alunos estrangeiros na medida em que a mobilidade é percebida enquanto “um aspecto fundamental na prossecução da estratégia delineada para o ensino superior europeu, tendo por base o Processo de Bolonha” (*Relatório de actividades e contas da AAUAv 2007*, Doc1_ISAL2, p. 68). É, por isso, compreensível que a AAUAv considere que deve “participar activamente na construção da orientação da universidade para a mobilidade estudantil” (*Plano de actividades e orçamento da AAUAv 2008*, Doc2_ISAL2, p. 45). Neste sentido, criou a *Comissão Campus Europae da AAUAv* (CE-AAUAv),

“um organismo da AAUAv que tem como missão representar os alunos da UA junto da *European University Foundation* (...) Assegurar a representação dos estudantes da UA nos processos de tomada de decisão da EUF (...) Divulgar este programa junto dos estudantes da UA, bem como apoiar os estudantes ao abrigo deste programa” (*ibidem*),

e a *Secção International Exchange Erasmus Student Network da AAUAv*,

“um organismo da AAUAv que tem como missão estabelecer elos de contacto entre a *International Exchange Student Network*, organização estudantil internacional ligada à mobilidade, e os estudantes da UA. Esta secção deve divulgar e potenciar a mobilidade estudantil junto dos estudantes da UA bem como acolher, apoiar e acompanhar os estudantes em mobilidade. Esta secção terá um âmbito alargado, especialmente vocacionado para as questões da experiência intercultural que a mobilidade estudantil proporciona” (*ibidem*).

4.4.2. Inquéritos por entrevista

Com o objectivo de descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência no contexto da interacção com a sociedade, colocámos questões específicas a seis actores institucionais: ER, EAR, ERI_PE, ECD_RE, EC_AMIP, EP_AAUA. Tal como nos contextos da formação e da investigação, também aqui acedemos a representações de outros entrevistados (EVR_FG e EVR_FPG) sobre as línguas no contexto da interacção, que mobilizaremos nesta análise.

A análise que apresentamos organiza-se e estrutura-se nas subcategorias definidas no capítulo anterior (3.4.2.2).

Representações das línguas na interacção com a sociedade: vozes institucionais

Como podemos verificar pelo quadro baixo, no âmbito da interacção com a sociedade é dada primazia ao papel das línguas como *instrumentos de construção do relacionamento intercultural*, ao que se segue a percepção delas enquanto *estratégias institucionais de estabelecimento de relação com a sociedade*.

Quadro 61. Representações das línguas na interacção com a sociedade

	Sujeitos	N.º de ocorrências
Língua como instrumento de construção do relacionamento intercultural	8	14
Língua como estratégia de estabelecimento de relação com a sociedade	5	10

Relativamente às representações das línguas como instrumentos de construção do relacionamento intercultural, verificamos que grande parte das ocorrências remete para a importância que o domínio das línguas locais adquire na integração dos sujeitos, na generalidade, na cultura que os recebe:

embora o inglês seja generalizado na Europa há ainda países em que um bom número de pessoas não fala inglês/ e por outro lado ahm/ para o dia-a-dia conhecer a língua do país é obviamente importantíssimo para conseguir comunicar com as pessoas/ para conseguir inserir-se no quotidiano do local (EVR_FG:040);

a integração acontece por múltiplas vias e a língua é uma delas/ agora reportando-me à minha experiência de há quarenta anos/ eu acho que nunca me integrei porque eu nunca soube a língua alemã/ quer dizer eu não tive interlocutores/ o não saber a língua obstaculizou que eu percebesse melhor aquilo/ por exemplo/ eu disse-lhe há pouco que nunca pude ir a um cinema/ porque a língua era um obstáculo (EVR_FPG:058).

Esta representação da língua reflecte-se, também, quando os entrevistados se referem, especificamente, aos alunos internacionais de mobilidade que a UA recebe. De facto, surge no seu discurso uma necessidade de formação em língua portuguesa para esses alunos, que concorreria para uma integração mais facilitada no *campus* e na cidade:

toda a gente que faz aqui um curso deve frequentar um curso de português/ isso pode fazer parte da inscrição/ porquê?/ para estar num ambiente português

usando a língua portuguesa/ interagindo com o povo português e a sua cultura/ acha que há alguém que não quereria fazer? (EAR:078);

para a língua não ser uma barreira à integração tem que haver pelo menos um conhecimento dos rudimentos da língua do país para permitir uma comunicação básica do dia-a-dia (ECD_RE:070).

Um dos entrevistados faz notar que a sua experiência no que concerne aos programas de mobilidade lhe tem demonstrado que os alunos estrangeiros fazem um esforço para aprender a língua portuguesa porque a consideram um instrumento que lhes permite potenciar o contacto com a comunidade académica (e alargada) local:

eu noto que os estudantes dos países mediterrâneos e muitos outros quando iniciam ahm/ quando vêm à Universidade no início do ano para se inscreverem estão a falar todos a sua própria língua ou inglês/ quando nós fazemos o atendimento dos estudantes durante o ano e no final do ano a língua utilizada por esses mesmos estudantes é principalmente a portuguesa/ é curioso ahm/ a nossa experiência mostra que os estudantes insistem em falar português por questões de integração na cidade/ isso é curioso (EC_AMIP:052).

A língua inglesa, também, surge como um instrumento que possibilita a comunicação e a socialização com o Outro, nomeadamente quando se fala de alunos e investigadores de mobilidade:

porque provavelmente para nós é natural ahm [que nos documentos da AAUAV não surja a questão das línguas quando se fala na promoção do contacto intercultural]/ o inglês ser para nós natural na comunicação e contacto intercultural com alunos de mobilidade e de não pensarmos que existe esse problema (EP_AAUAUV:046);

a partir da altura que teve um universo de investigadores que vêm dos países mais diversos passou a utilizar como língua de comunicação interna o inglês/ não é só de publicação/ é também de comunicação/ o director comunica com os membros do CICECO em inglês/ portanto este caso eu conheço/ e agora repare o seguinte/ qual é o efeito disto?/ a Susana vê crescer aqui neste centro de investigação pessoas com os mais diversos interesses e locais/ e como é que esta gente se sente?/ sente-se bem/ num bom ambiente/ houve uma opção e o inglês é a língua de comunicação (EAR:050).

Se acima o inglês é percebido enquanto língua que potencia o contacto intercultural e a integração de alunos de mobilidade, um entrevistado chama a atenção para a possibilidade de acontecer precisamente o oposto. Ou seja, refere-se a possíveis constrangimentos de integração social dos alunos internacionais de mobilidade na cultura local advindos da adopção de uma língua *franca*, por exemplo, na formação:

o facto de alguns países terem adoptado o ensino progressivo em inglês/ cada vez mais principalmente nos países que têm uma língua minoritária na Europa/ simplesmente uma medida que pode parecer importante pode também trazer problemas/ problemas porque muitas vezes esses esses programas são desenhados exclusivamente para os estudantes estrangeiros/ de maneira que eles chegam em grupo de vários países/ convivem entre eles mas praticamente não imergem na cultura do próprio país/ portanto o facto de abrir extraordinariamente apenas a uma língua franca traz este grande inconveniente (ERI_PE:024).

A língua como estratégia de estabelecimento de relação com a sociedade, representação evidenciada no discurso de cinco sujeitos, relaciona-se com o que, na análise dos documentos institucionais relativos à interacção da instituição com a sociedade (4.4.1), denominámos de iniciativas relacionadas com a internacionalização da formação e da investigação. De facto, verificamos que todas as ocorrências se reportam à importância que o inglês adquire na relação com a sociedade internacional, especialmente ao nível da internacionalização da formação:

se nós pensarmos noutros países na Europa/que também são periféricos como nós/ por exemplo a Escandinávia/ eles têm a sua própria língua mas para o exterior é tudo em inglês/ há na Suécia e na Noruega universidades de língua inglesa/ os cursos são em inglês/ é tudo em inglês/ e basta-lhes o inglês que ficam abertos para todo o mundo (EVR_FPG:08).

A língua inglesa surge, assim, como um instrumento que torna a instituição desejável aos olhos do mundo e que potencia a interacção, logo, a internacionalização:

o domínio da língua inglesa faz com que a instituição seja mais apetecível em qualquer circunstância (EP_AUA:078);

nós temos que estar voltados para o futuro e temos que perceber que a eficácia da interacção das universidades com a sociedade internacional necessita de língua entre parêntesis franca/ e para mim essa língua franca é o inglês (ER:06);

o conhecimento de outras línguas é um instrumento base para que a internacionalização e a relação com a sociedade mais internacional aconteça/ é a base da comunicação e portanto acho que há uma necessidade grande que é sentida por todos de nos expressarmos bem principalmente em inglês (ECD_RE:036).

Para além da utilização do inglês enquanto forma de internacionalização, de notar que a participação em redes universitárias de renome internacional é, sobejamente, valorizada pelos sujeitos entrevistados:

essas redes são o meio mais importante para a internacionalização da universidade/ para a universidade é muito importante estar envolvida no desenvolvimento do ensino superior na Europa/ para estarmos a par dos assuntos/ por uma questão da nossa aculturação interna nós temos que saber exactamente o que está acontecer na Europa no ensino superior/ quais são os mecanismos que estão a ser adoptados/ é através dessas redes que as grandes oportunidades surgiram para a universidade (EC_AMIP:095).

Aliás, o estabelecimento e participação nesse tipo de redes surge como uma mais-valia institucional, relacionada com a promoção do plurilinguismo na instituição e na qual a UA apostou desde cedo:

queria assinalar essa preocupação da universidade com o plurilinguismo/ que vem de antes de 2002/ e repare bem/ desse esforço feito em França o nosso grupo de polímeros aqui da química/ que é um grupo fortíssimo/ nasceu dessa visita a Grenoble onde existia o único instituto universitário de paper sciences/ depois há um outro salto interessante na na universidade/ a universidade de Aveiro foi convidada a associar-se à rede europeia de universidades empreendedoras/ era assim que se chamava na altura/ depois mudou-se o nome para universidades inovadoras/ e portanto aquela árvore que agora foi plantada ali do ECIU/ european consortium of innovative universities/ começou por ser uma rede europeia de universidades empreendedoras e nós fomos convidados para isso/ e agradou-nos principalmente essa rede porque era uma rede com gente desde a Suécia ahm/ era um leque grande de países e culturas/ houve uma outra iniciativa ainda com o professor Renato de depois não teve sequência que era nós chegámos também a tentar criar uma rede de universidades que estivessem próximas do mar/ chegámos aqui a fazer uma reunião (EAR:010).

Face à relevância adquirida pelo estabelecimento de relações com a sociedade internacional, os entrevistados enfatizam importância da utilização do inglês e de outras LE nos serviços de relação com o exterior e nos *sites* institucionais, nomeadamente no que concerne aos conteúdos relativos à formação:

pelo facto de nós termos capacidade ahm/ de termos os nossos serviços a falarem uma língua seja ele inglês seja ele francês ou espanhol/ o papel das línguas dentro da universidade/ saberem as pessoas que nos visitam que a universidade tem a capacidade de os acolher de forma ahm amigável ahm/ se eu não for capaz de falar italiano e houver alguém nas línguas que saiba peço para vir ajudar/ isso é uma marca de internacionalização de uma universidade (ER:024);

houve sempre algumas componentes [da página Web da UA] mais transversais que sempre estiveram em inglês/ há desde há uns três quatro anos um esforço muito grande de tradução de todos os conteúdos que tenham a ver com planos de estudo com toda essa área de promoção da mobilidade/ ahm e foi dada resposta a essa necessidade e foi dada até realmente ao nível dos conteúdos da disciplina/ e por isso temos o ECTS label que corresponde a esse esforço/ ahm mas é nesta componente de apresentação dos cursos e de todos os conteúdos que lhes estão associados (ECD_RE:056).

Neste sentido, dois sujeitos apontam o facto de o *site* oficial da instituição ainda não se apresentar totalmente em língua inglesa como um constrangimento:

o nosso site continua a não estar em inglês/ é evidente que um estudante mesmo que esteja interessado e se for ao site da universidade vai logo ficar desmotivado (EC_AMIP:040);

temos um grande handicap/ nós não temos o nosso site todo traduzido para inglês e devíamos ter (EP_AAUAv:018).

Este constrangimento é justificado por questões de âmbito tecnológico, mas também por falta de recursos humanos, como enfatiza um dos sujeitos acima:

as questões são tecnológicas/ a parte tecnológica parece que está a ser tratada/ mas a questão não é só essa/ a manutenção dessa página precisa de competências linguísticas/ é preciso recursos humanos linguisticamente competentes como é evidente/ então se não existir esses recursos humanos ahm/ e acredito que possam existir na universidades mas não são afectos a essa área/ então sem essa manutenção é muito muito complicado (EC_AMIP:048).

Face à importância da apresentação dos *sites* institucionais em LE no âmbito do estabelecimento da interacção com a sociedade (sendo mesmo apontada pelos entrevistados como uma importante medida de política linguística – 4.1.4), tentámos perceber, através das entrevistas, de que forma são/foram determinadas as línguas a utilizar e por quem, uma vez não existirem documentos oficiais sobre este assunto. O único entrevistado que possuía informação sobre isto (Chefe de Divisão das Relações Externas) informou-nos, em reunião realizada em Julho de 2008, que, de facto, não foram tomadas decisões oficiais mas que estaria a apostar-se num *site* multilingue embora àquela data apenas fosse obrigatória a apresentação dos conteúdos em português e inglês. O espanhol era uma opção, o que terá sido sugestão da Reitora. Também no decorrer da entrevista fica claro que o *site* institucional deveria dar resposta a três línguas que “*não foram definidas na altura/ o inglês foi assumido como óbvio e o espanhol como uma possibilidade*” (ECD_RE:022) que surgiu de uma

discussão entre uma equipa de projecto que esteve com o desenvolvimento da página Web em mãos/ portanto entre a equipa técnica de implementação da componente informática/ quem esteve no desenvolvimento da estrutura da informação/ ahm a própria reitora/ e portanto foi assumido logo à partida que três língua para o site da UA era um panorama sensato e que daria resposta a médio prazo às necessidades da UA (ECD_RE:024).

A importância do inglês como língua de apresentação dos *sites* institucionais sai reforçada se tivermos em conta os resultados que os SRE obtiveram, e nos forneceram, do *Google Analytics*²²⁵ relativamente ao número de visitantes nacionais e estrangeiros ao *site* da UA e especificamente à página do guia *online*²²⁶ em dois períodos diferentes: durante o ano de 2007 em que tanto o *site* da UA como a página do guia *online* eram apresentadas apenas em português, e durante o ano de 2008 em que, apesar do *site* da UA continuar apenas apresentado em Português, o guia *online* já tinha uma versão em inglês. Assim, podemos verificar que em 2007 o guia *online* recebeu 90,344 visitas de 93 países/territórios e que em 2008 recebeu 130,049 visitas de 125 países/territórios, o que se pode justificar pela apresentação desta página em inglês.

Síntese e discussão

As análises a que procedemos dos discursos e práticas face às línguas na interacção da instituição com a sociedade permitem-nos, em primeiro lugar, caracterizar esse contexto de acção institucional do ponto de vista linguístico, nomeadamente relativamente às línguas utilizadas, aos estatutos que adquirem e às funções que aí desempenham. Esta caracterização assenta na identificação (e confronto) de práticas institucionais e de representações das línguas presentes no discurso oficial escrito e no discurso de representantes dos órgãos de governo e coordenação da instituição e de responsáveis pelo contexto da interacção com a sociedade. Num segundo momento, essa caracterização permite-nos identificar práticas institucionais que, ainda que pontuais e um tanto ou quanto fragmentadas, consideramos importantes no âmbito da promoção de uma comunicação intercultural na UA.

Antes de mais, importa sublinhar que a questão das línguas neste contexto de acção institucional se relaciona, quase exclusivamente, com a importância da internacionalização da formação e da investigação. Deste modo, a interacção com a sociedade internacional é destacada como um aspecto primordial nas políticas e estratégias de desenvolvimento da UA, onde o inglês assume um papel imprescindível de “língua-ponte”, ao contrário da língua portuguesa que é considerada, por alguns entrevistados, uma “barreira” à

²²⁵ Serviço de análise da *web* de nível empresarial, oferecido pela Google, que proporciona informações sobre o tráfego de *web sites*.

²²⁶ Página de informação para futuros alunos: <http://www.ua.pt/guiaonline/default.aspx?lg=pt>.

internacionalização das actividades institucionais (essencialmente à captação de alunos estrangeiros). Daí que se valorize a participação em programas internacionais de pós-graduação (mestrados e doutoramentos) leccionados em inglês, em programas internacionais de investigação científica, em projectos e redes temáticas internacionais, a participação de docentes e investigadores em programas internacionais de mobilidade e investigação. Notamos que no ano lectivo de 2007/2008 é conferida uma maior ênfase à cooperação internacional, o que se nota no surgimento de um discurso relativo à importância da existência de um contexto bilingue de ensino-aprendizagem (português e inglês) no âmbito dos programas conjuntos de 2.º e 3.º Ciclos.

Este modo de conceber a interacção com a sociedade através das línguas não parece ser exclusivo da UA, uma vez que as políticas linguísticas desenvolvidas e implementadas por diversas IES nos permitem concluir que a utilização do inglês na relação com a sociedade se prende com objectivos de internacionalização da formação e da investigação (capítulo 2).

Todas as acções atrás concorrem para a criação de dinâmicas interinstitucionais, consideradas mais-valias preciosas e potenciadas pelas acções do GRI e dos SRE, que desenvolvem todo um conjunto de iniciativas que pretendem dar a conhecer a instituição internacionalmente. Estas acções assumem-se, prioritariamente, enquanto estratégias de internacionalização de ordem programática e organizacional (Knight & de Wit, 1995; Knight, 1997; Teichler, 2004a) que nos parecem comportar dois tipos de objectivos: um de teor económico (relacionado com a competitividade entre IES) e outro de teor académico (que se relaciona com o valor acrescido que a internacionalização poderá conferir à qualidade das actividades formativas e investigativas).

O papel da língua inglesa na operacionalização dessas estratégias é visível no discurso dos entrevistados, que a percebem enquanto potenciadora do estabelecimento de relações com a sociedade internacional. No entanto, se neste âmbito essa é a única língua valorizada, o mesmo não acontece quando se trata de construir relacionamento intercultural. Aí, os entrevistados valorizam a importância do domínio de outras línguas por parte de alunos e professores de mobilidade para comunicar e socializar com o Outro. Assim, tal como constatámos anteriormente, nas análises relativas à formação e à investigação, também no âmbito da interacção com a sociedade se nota uma certa tensão entre a dimensão global e a dimensão local. Ou seja, as línguas adquirem diferentes

funções e papéis conforme os objectivos que se visam alcançar: o inglês para a necessária internacionalização da formação e da investigação e as outras línguas, nomeadamente o português, para a construção do relacionamento intercultural dentro da comunidade.

É no âmbito desta última dimensão mais local, e da importância que a socialização adquire no *campus*, que são planificadas e organizadas diversas iniciativas e actividades, pela AAUAV e pelo GRI, que pretendem contribuir para a potenciação do relacionamento e contacto interculturais na UA. Apesar deste ser o objectivo que surge no discurso institucional, verificamos que essas iniciativas se relacionam, essencialmente, com o acolhimento de alunos de mobilidade, pretendendo dar resposta a dificuldades e problemas de integração identificados. Na verdade, transparece uma perspectiva institucional de inclusão no âmbito da qual os alunos de mobilidade e a comunidade académica parecem não se dar a conhecer mutuamente, reconhecendo-se a coexistência de várias culturas mas sem que haja uma perspectiva de efectivo contacto intercultural (Dervin, 2010; Varro, 2007). Como exemplo da predominância dessa perspectiva de inclusão, retomamos as palavras de um dos entrevistados quando fala em “tolerar a outra cultura”, “minorar os problemas” ou “aliviar as tensões”:

se nós vamos ter colegas nossos que têm ahm/ que provêm de culturas diferentes da nossa/ nós sabemos que o confronto entre a nossa cultura e a deles poderia gerar problemas não só do ponto de vista da integração daqueles que estamos a receber como também da falta de percepção por parte da nossa população estudantil em tolerar a outra cultura/ e nós para minorar os problemas de integração que pudesse haver das culturas estrangeiras que vêm para cá e a compreensão por parte da nossa/ quer dizer aliviar as tensões se existissem ahm nós tentámos promover o relacionamento intercultural (EP_AAUA:040).

A estas iniciativas juntam-se outras que, mais fortemente, podem contribuir para a consciencialização da comunidade académica para a importância do contacto intercultural no *campus*, promovendo o entendimento e a cooperação (Krumm, 2004). A criação da figura do *Erasmus Buddy* pode concorrer, de forma muito relevante, para a criação de um ambiente académico onde o contacto intercultural, no âmbito de uma dinâmica profundamente interactiva (Gohard-Radenkovic, 2004), seja, verdadeiramente, proporcionado, facto sublinhado por um dos entrevistados ao utilizar as palavras “aproximação” e “interacção”:

tem havido aquelas iniciativas desse intercâmbio com alunos portugueses/ há o Erasmus buddy/ eu acho que um dos objectivos desta figura é promover essa aproximação e a integração mais facilitada dos alunos estrangeiros tanto em

meios logísticos/ como arranjar alojamento para saberem onde fazer as compras/ mas também nesse sentido da interacção ser maior (ECD_RE:068).

A planificação e realização de tais iniciativas, e a valorização das mesmas por parte dos sujeitos entrevistados, mostram que a instituição, na voz e acções de alguns actores, reconhece a importância da dimensão intercultural no âmbito da mobilidade estudantil, que, de acordo com Zarate, deve ter em conta “students being welcomed” e “students wishing to go a country different from the one in which they were socialised” (2001: 44). Este último aspecto surge retratado na UA no âmbito da organização de “campanhas de sensibilização à diversidade linguística” e “seminários para a formação transcultural”, pelos SRE, para os alunos da UA que ingressam em programas de mobilidade e que contavam com a experiência dos “docentes da casa”:

nós pedimos aos docentes da casa com conhecimentos em matéria de cooperação e de interacção intercultural para fazer uma apresentação aos estudantes que iam para o estrangeiro/ para os preparar e dar algumas informações sobre o que é que podem esperar a nível cultural dos diferentes países/ e que postura e comportamento apropriado para um estudante português que vai para o estrangeiro (EC_AMIP:062).

São iniciativas deste tipo que, ainda que não se desprendendo dos objectivos institucionais de internacionalização, ao integrarem uma dimensão intercultural, podem, numa perspectiva idealista, “urge students to actively demand a global resource-redistribution (...) induce tolerance and respect in students” (Stier, 2006: 3).

4.5. Para uma caracterização da Universidade de Aveiro: os contextos institucionais em confronto

Como explicitámos na introdução a este capítulo, à análise e discussão por contexto institucional torna-se necessário aliar uma síntese e discussão holísticas e integradoras que permitam confrontar os contextos analisados, descortinando-lhes convergências e divergências no que concerne às práticas e aos discursos sobre as línguas. Assim, e mais uma vez recuperando a metáfora de Morin (1986), depois de conhecidas e sistematizadas as características de cada “fio de linho, seda, algodão, lã” importa, agora, tentar compreender de que forma estes fios se conjugam, se intersectam, se influenciam mutuamente e configuram a “talagarça”. O alcance dessa compreensão passará pelo

esforço de redacção de uma síntese e discussão globais orientadas pelas questões de investigação que nos moveram e que fomos lembrando ao longo deste trabalho. Nessa perspectiva, percorremos as sínteses que fomos elaborando ao longo da análise relativa a cada um dos contextos de acção institucional, procurando pontos de encontro e convergências. Organizaremos esta síntese e discussão em dois grandes momentos que passamos a descrever.

No primeiro momento, procederemos à caracterização linguística da UA no que concerne às práticas identificadas, numa tentativa de responder às duas primeiras questões de investigação que traçámos (*Como se caracteriza a UA do ponto de vista linguístico, nomeadamente relativamente às línguas utilizadas, circunstâncias da sua utilização, estatutos e funções que assumem em diferentes contextos da actuação institucional: na formação, na investigação científica e na interacção com a sociedade?* e *Que iniciativas são levadas a cabo na UA que concorram para a promoção do plurilinguismo aos níveis da formação, da investigação científica e da interacção com a sociedade?*). No segundo momento, centrar-nos-emos nos discursos sobre as línguas e sobre políticas linguísticas (educativas) no ensino superior com o objectivo de responder à terceira questão de investigação (e respectivas sub-questões) que delineámos (*Que representações evidencia a comunidade universitária, designadamente os órgãos de governo e coordenação da UA, responsáveis pelos diferentes contextos de actuação institucional e alunos, relativamente ao papel da instituição Universidade de Aveiro na construção de uma sociedade plurilingue e pluricultural? Que representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência em diferentes contextos da UA? Que representações relativamente à importância do desenvolvimento e implementação de uma política linguística na UA que concorra para a promoção do plurilinguismo?*).

4.5.1. As práticas

A análise dos documentos institucionais efectuada no âmbito dos diferentes contextos de acção institucional permitiu concluir que as línguas utilizadas/privilegiadas e as funções que aí assumem são bastante similares. Assim, verifica-se uma tendência para a valorização da língua inglesa em todos os contextos: na integração de disciplinas de inglês nos currículos dos cursos, nas línguas permitidas para redacção e defesa pública de

dissertações de mestrado e teses de doutoramento, na publicação de resultados científicos, na contratação de doutorados pelas UI e LA e no estabelecimento de parcerias internacionais diversas. Obviamente, estas práticas nos diferentes contextos não se podem desligar umas das outras e reconhecemos, tal como enfatizado por um dos nossos entrevistados, que todos eles se influenciam mutuamente, não estivessem as missões universitárias do ensino, da investigação e da relação com a sociedade intrinsecamente interligadas, como vimos no capítulo 2. Para além disso, há a sublinhar a relevância de uma componente representacional, socialmente construída e partilhada, que contribui para a existência de uma relação estreita entre as práticas nos diversos contextos.

Evidentemente, a preponderância da língua inglesa nas práticas formativas, investigativas e interaccionais da UA segue uma tendência global que se tem vindo a instalar no seio das IES e que tem vindo a ser analisada em diversos estudos (Ljosland, 2005; Tudor, 2006a; Phillipson, 2003) e que se relaciona, como vimos, com a necessidade institucional de implementar estratégias de internacionalização que a nível europeu foi enfatizada pelo Processo de Bolonha (Wende, 2001) e que a nível global se relaciona com a transformação da educação universitária em mercado educacional, tal como defendido pela Organização Mundial do Comércio (OMC) no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS). De facto, a mercadorização das actividades universitárias favorece a emergência de uma standardização linguística, considerada, por muitos, como uma via fácil e barata que, por sua vez, permite essa mercadorização. Não esqueçamos que, entre os grandes exportadores do ensino superior figuram cinco países anglófonos - Austrália, Canadá, Nova Zelândia, Reino Unido e Estados Unidos da América (Larsen & Vincent-Lancrin, 2002) - e que o monolinguismo anglófono é para estes países uma enorme vantagem económica, como também sublinham os autores atrás referidos. Por razões de competitividade, obviamente, outros países anseiam também tomar parte dessa vantagem económica e, nesse sentido, a utilização das línguas locais (e de outras) no ensino, na investigação e na interacção com a sociedade é percebida enquanto obstáculo a uma internacionalização que permitirá o acesso a dividendos económicos imprescindíveis.

A UA parece, então, integrar-se nesta tendência o que faz com que, por exemplo, trace como objectivo aumentar o número de disciplinas leccionadas em inglês (*Plano de Desenvolvimento da UA 2000-2006*, Doc6_ISAL1) de modo a que no futuro “both staff

and students will be increasingly involved in the use of English as a scientific and teaching language” (*University of Aveiro - Self-Evaluation Report, 2007, Doc7_ISAL2, p. 23*), sublinhando-se a importância da futura existência de um contexto bilingue de ensino-aprendizagem (*Projecto de desenvolvimento da Universidade de Aveiro. No contexto de uma eventual transformação em Fundação Pública com Regime de Direito Privado, 2008, Doc9_ISAL2*). Podemos, deste modo, afirmar que os nossos resultados mostram que a UA, no âmbito das práticas desenvolvidas nos seus diferentes contextos de acção institucional, mostra desejar integrar-se num paradigma de “l’émergence du ‘tout en anglais’ en tant que solution miracle pour la globalisation de l’enseignement supérieur” (Usunier, 2010: 37).

É também essencialmente por causa da importância que a internacionalização das actividades universitárias adquire que são levadas a cabo iniciativas de teor “internacionalizante” que, na nossa perspectiva, poderão concorrer de forma relevante para o desenvolvimento de uma reflexão institucional acerca da importância do plurilinguismo e do contacto intercultural nas actividades universitárias. O quadro seguinte sistematiza estas iniciativas, colocando lado a lado os três contextos de acção institucional observados.

Quadro 62. Iniciativas concorrentes para promoção do plurilinguismo e do contacto intercultural na UA

Formação	Investigação	Interacção com e na sociedade
Integração de disciplinas de línguas em todos os cursos da responsabilidade da ESTGA.	Participação em projectos científicos de investigação internacionais.	Participação em redes internacionais de cooperação universitária.
Criação de diversos cursos especialistas em línguas no DLC com integração de disciplinas de diversas línguas.	Participação em redes investigativas internacionais de excelência.	Celebração de protocolos interinstitucionais com IES estrangeiras.
Criação de Cursos Livres em línguas variadas no DLC.	Participação do corpo docente em programas internacionais de mobilidade investigativa.	Realização de diversificadas actividades de integração de alunos de mobilidade.
Participação em diversos programas internacionais de pós-graduação.		Realização de actividades de fomento do contacto intercultural no <i>campus</i> .
Participação em programas de mobilidade estudantil e de docentes.		

No cômputo geral dos contextos de acção institucional, apercebemo-nos, então, que a maioria das iniciativas/acções acima se consubstanciam enquanto estratégias de internacionalização concorrentes para a política de levar a UA além-fronteiras, reconhecida de forma positiva pela EUA (European University Association):

“The University is very active in Europe. It participates in many European projects, conferences and organisations (e.g., EUA, Columbus, Magna Charta, Tuning Project, etc.). This active international engagement has led the University to be well-known and a recognised “brand” in Europe and to learn a great deal about international trends and European policies, which it is quick to implement” (*University of Aveiro - EUA Evaluation Report 2007*, Doc8_ISAL2, p. 8).

Para além de apenas estratégias de internacionalização, estas práticas/iniciativas poderão, pensamos, ser potenciadoras de uma reflexão e consciencialização acerca do papel que as línguas e o desenvolvimento de competências de teor plurilingue e intercultural poderão desempenhar nos diferentes contextos de acção institucional (Stier, 2006), nomeadamente na configuração de um “*ambiente multicultural*” (*Plano de Desenvolvimento da UA 2000-2006*, Doc6_ISAL1, p. 16) que deverá ser assumido no ensino superior “en tant que ressource et non en tant que contrainte” (Usunier, 2010: 46). Neste sentido, torna-se relevante descortinar de que forma poderá essa internacionalização, e as iniciativas que lhe estão associadas, potenciar o plurilinguismo ao invés de o retrair, como parece estar a acontecer na UA. A nosso ver, esta potenciação torna-se possível se, ao objectivo prático de internacionalizar as actividades universitárias (formação e investigação), se adicionar uma dimensão reflexiva sobre o papel das línguas e das culturas nessa internacionalização. De facto, se pensarmos que qualquer forma de internacionalização promove(rá) a aproximação e o diálogo entre sujeitos, línguas e culturas diferentes, a língua inglesa deixará de ser a única considerada como catalisadora de oportunidades institucionais.

Consideramos que algumas das iniciativas com mais potencial para promover a reflexão e consciencialização de que falamos acima, pelo menos de forma mais imediata, são levadas a cabo no âmbito da interacção com a sociedade, especificamente a realização de actividades de integração de alunos de mobilidade (ainda que numa perspectiva de inclusão apenas, como vimos), de que o *Erasmus Buddy*, a Semana de Acolhimento, o *Kit do Caloiro* em inglês e o programa *Discover Portugal* são alguns exemplos. Faltará, na nossa perspectiva, que estas iniciativas sejam mais divulgadas, partilhadas e co-construídas

com toda a comunidade académica para que possam contribuir, de facto, para fomentar o contacto e o diálogo intercultural no *campus*²²⁷.

4.5.2. Os discursos

As práticas que identificámos reflectem-se nos discursos sobre as línguas e sobre políticas linguísticas (educativas) no ensino superior. Assim, no que concerne às representações sobre as línguas, verificamos que se evidencia, essencialmente, uma consistente visão instrumental da sua utilização. Neste âmbito, o inglês adquire um estatuto privilegiado no sentido em que desempenha funções que se relacionam, principalmente, com a internacionalização da formação e da investigação, ao que se alia uma não-valorização da diversidade linguística e do plurilinguismo nos diferentes contextos de acção institucional. O seguinte quadro faz o retrato das representações das línguas que emergiram relativamente aos três contextos:

Quadro 63. Representações das línguas nos três contextos de acção institucional

Formação	Investigação	Interacção com e na sociedade
<p><u>Inglês:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - (única) língua que importa integrar os currículos dos cursos (essencialmente na voz dos alunos); - língua da internacionalização da formação (numa abordagem CLIL); - instrumento potenciador da mobilidade docente e discente; - capital económico-profissional (para os futuros diplomados); - instrumento de acesso ao conhecimento. 	<p><u>Inglês:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - língua da internacionalização da investigação (publicação, encontros, conferências...); - instrumento de acesso ao conhecimento; - instrumento de sucesso científico-profissional do investigador. 	<p><u>Inglês:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - estratégia de estabelecimento de relação com a sociedade internacional (internacionalização das actividades formativas e investigativas – aspecto primordial nas políticas e estratégias de desenvolvimento da UA).

²²⁷ Em conformidade com esta nossa perspectiva, remetemos para o projecto de doutoramento de Joana Almeida intitulado “*A mobilidade estudantil e a educação intercultural: a rede Campus Europae na Universidade de Aveiro*” (SFRH/BD/65348/2009), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, orientado por Ana Raquel Simões e Nilza Costa, no âmbito do qual se pretende, entre outros objectivos, identificar e potenciar práticas para maximizar as aprendizagens e contactos interculturais dos estudantes *Campus Europae* na Universidade de Aveiro.

<p><u>Outras línguas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - sem espaço nos currículos (apenas como disciplinas opcionais ou livres); - trunfos diferenciadores no mercado económico-profissional. 	<p><u>Português e outras línguas</u></p> <p><u>- barreiras:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - à internacionalização da investigação; - à valorização das áreas científicas; - ao sucesso científico-profissional do investigador; - ao acesso ao conhecimento científico. 	<p><u>Inglês e Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - instrumentos de construção do relacionamento intercultural (na integração de alunos, professores e investigadores de mobilidade).
<p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - barreira à vinda de alunos, professores e investigadores estrangeiros. 	<p><u>Português:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - instrumento de acesso aos resultados da investigação pelo público-alvo (investigação em educação). 	
<p><u>Educação linguística:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - responsabilidade dos ensinos básico e secundário; - responsabilidade individual (perspectiva auto-didacta). 		

Da leitura do quadro acima sobressai, para além da importância que a língua inglesa adquire em todos os contextos de acção institucional, uma outra convergência incontornável: a existência de uma tensão entre o que fomos denominando, nas sínteses intermédias, de “local” e “global”. Assim, se verificamos que, no âmbito de uma dimensão “global”, o inglês assume uma relevância fulcral na estratégia de internacionalização da formação e da investigação da UA, ao contrário das outras línguas (onde se inclui o português), que são percepcionadas enquanto obstáculos a essa internacionalização, já ao nível da dimensão “local”, surgem vozes que valorizam outras línguas, especificamente o português. Deste modo, no âmbito da formação, surge a representação de outras línguas, que não o inglês, enquanto “trunfos diferenciadores” no mercado económico-profissional (espanhol, alemão, chinês); no contexto da investigação surge a ideia de que a publicação em outras línguas, nomeadamente em português, se torna muito importante ao nível da influência que os resultados investigativos poderão e deverão exercer nos seus públicos-

alvo (com ênfase na investigação em educação); no que concerne à interacção com a sociedade, as outras línguas surgem como importantes potenciadoras da construção do relacionamento intercultural.

Consideramos que uma forma de lidar com esta tensão, à primeira vista antagónica, passará pelo reconhecimento de que os seus dois pólos não são incompatíveis e que, no âmbito do que poderemos denominar de um “multilinguismo estratégico”, diferentes línguas poderão adquirir diferentes funções e papéis conforme os contextos e necessidades institucionais e individuais, no âmbito de uma perspectiva pragmática e de complementaridade. Pensamos que isto passará por considerar a língua inglesa como uma “porta” ou “ponte” para o plurilinguismo e para o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais nos sujeitos, como tem sido defendido por diversos autores nos últimos anos (Hemming, Klein & Reissner, 2011; Forlot, 2010; Moreira, 2006; Brutt-Griffler, 2002), ao invés de ser considerada língua única da academia e sua internacionalização. Com efeito, ao tomar-se a língua inglesa como um objecto “fronteiriço”, que viabiliza a confluência de diferentes línguas e culturas, mais facilmente se desconstruirá a representação de algumas línguas enquanto barreiras, contribuindo para serem percepcionadas enquanto verdadeiras possibilidades e potencialidades para os sujeitos e para as instituições, na perspectiva de que “As línguas veiculam uma forma única, irrepetível da experiência humana, de ver o mundo.”²²⁸

As representações das línguas que sistematizamos no quadro acima, nomeadamente as representações sobre a língua inglesa, reflectem-se, indubitavelmente, nas representações relativas ao desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas na UA, no âmbito das quais sobressai a importância concedida ao desenvolvimento de políticas linguísticas (educativas) de “*English-only*” (Phillipson, 2003) que permitam a internacionalização das actividades universitárias formativas e investigativas o que passa, imprescindivelmente, pela captação de alunos estrangeiros para os 2.º e 3.º Ciclos, de professores e investigadores de renome internacional.

Assim, e como vimos, apesar de os actores institucionais considerarem importante o desenvolvimento de políticas linguísticas no ensino superior europeu, a verdade é que essa importância remete apenas para a língua inglesa. Esta representação sobressai,

²²⁸ Conferência inicial proferida por Roberto Carneiro no Congresso Internacional *Línguas: pontes culturais para o futuro*. Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 15 de Outubro de 2001.

especificamente, quando os entrevistados se referem a obstáculos ao desenvolvimento e à implementação de políticas linguísticas na UA e a medidas de política linguística na instituição. Vejamos no seguinte quadro, e de forma resumida, como se configuram as representações relativamente ao desenvolvimento e à implementação de políticas linguísticas, onde destacamos a negrito as referências à língua inglesa.

Quadro 64. Representações de políticas linguísticas (educativas) na UA

Medidas de PL na UA	Obstáculos ao desenvolvimento e implementação de uma PL na UA	Condições necessárias para o desenvolvimento de uma PL na UA
<u>De ordem pedagógica</u> - oferta de cursos livres em diversas LE - obrigatoriedade da aprendizagem de línguas (inglês) - inclusão de disciplinas de língua inglesa nos currículos dos cursos - abordagem CLIL com utilização do inglês nos 2.º e 3.º Ciclos <u>De ordem institucional</u> - participação da instituição em <i>joint degrees</i> internacionais - envolvimento em programas de mobilidade discente e docente - participação em redes universitárias internacionais e em redes internacionais de investigação - apresentação de páginas Web em LE (inglês e espanhol)	<u>De ordem nacional</u> - impedimentos legais à utilização do inglês nas actividades lectivas - situação geográfica e linguística do país - falta de investimento financeiro e humano <u>De ordem institucional</u> - inexistência de estruturas responsáveis pelo desenvolvimento e implementação de uma PL na UA <u>De ordem pedagógica</u> - falta de competências em língua inglesa por parte de docentes e discentes <u>De ordem atitudinal</u> - representações e atitudes dos diferentes actores institucionais relativamente às línguas	Política linguística transversal Política linguística inscrita na estratégia institucional de desenvolvimento Dispositivos/estruturas que permitam o desenvolvimento de uma PL Indivíduos nos órgãos de poder preocupados com a implementação de PL nas IES

Mais uma vez, a importância conferida à política de internacionalização da formação e da investigação que sobressai da análise das práticas e dos discursos institucionais, e o papel que o inglês aí desempenha, vai ao encontro do que Usunier

denomina de “mythe de l’anglais *lingua franca* de l’enseignement supérieur” (2010: 37). Esta representação opõe-se, de alguma forma, à importância concedida pelos actores institucionais à necessidade de potenciar a diversidade linguístico-cultural na UA e que surge retratada, por exemplo, na seguinte afirmação:

na minha visão uma universidade tem um sentido universal da sua intervenção/ e portanto tem que ter inscrita na sua matriz de desenvolvimento e de vida a preocupação com a presença multicultural e multilinguística (EAR:010).

De igual forma, parece opor-se à importância que a presença de diferentes línguas e culturas no *campus* adquire na transformação da UA numa IES verdadeiramente internacional, que encontramos na voz de alguns actores institucionais, e à importância conferida à concretização de algumas iniciativas/acções, como por exemplo a crescente diversificação dos Cursos Livres oferecidos pelo DLC, o incentivo à participação em programas de mobilidade discente e docente, a participação em redes internacionais de investigação e de cooperação universitária ou a realização de actividades promotoras do contacto intercultural no *campus*.

Face aos nossos resultados, relativos às práticas e aos discursos institucionais, podemos afirmar que a UA não parece possuir, de facto, uma política linguística explícita. De um modo mais explícito, e recorrendo aos diferenciados cenários de política linguística construídos a partir dos resultados do projecto ENLU (Tudor, 2006b), parece desenhar-se na UA um cenário de *política linguística parcial* na medida em que a instituição não evidencia um pensamento construído, partilhado e sistematizado sobre questões linguísticas, ainda que se note alguma consciencialização sobre elas no discurso de alguns sujeitos e em acções/iniciativas levadas a cabo nos diferentes contextos de acção institucional. Esta nossa conclusão vai, de alguma forma, ao encontro do que é referido no *University of Aveiro - Self-Evaluation Report* (2007) onde se sublinha o facto de a UA não possuir uma política linguística organizada, o que leva a uma recomendação no sentido de uma “review of language policy” (p. 23). No entanto, sublinha-se os Cursos Livres de várias línguas e cursos de PLE para a comunidade académica de mobilidade como importantes medidas de política linguística.

Em síntese, neste capítulo procurámos dar resposta às nossas questões de investigação pela análise dos dados recolhidos e discussão dos resultados. Consideramos

que a análise realizada, que beneficiou da revisão teórica a que procedemos, permitiu-nos conhecer a forma como a UA, enquanto IES, na voz e práticas dos seus diferentes actores, se posiciona relativamente às línguas e ao desenvolvimento de políticas linguísticas educativas no ensino superior.

Acreditando com Alderson (2009) que as “micro-políticas individuais” se inter-relacionam com e configuram as “micro-políticas institucionais” e que, conjuntamente, ambas desempenham um importante papel na configuração das macro-políticas linguísticas educativas (ao que acrescentamos investigativas e de interacção com a sociedade), partimos para o capítulo seguinte com o objectivo de responder à nossa última questão de investigação - *Que possibilidades e potencialidades, constrangimentos e obstáculos podem ser identificados na acção das IES, nomeadamente da UA, no desenvolvimento de dinâmicas capazes de promover o plurilinguismo?* Pretendemos, desta forma, a partir dos nossos resultados, delinear alguns eixos de reflexão-acção orientados para a promoção do plurilinguismo e do desenvolvimento e da implementação de políticas linguísticas plurilingues nas IES.

Antes de partirmos para o capítulo seguinte gostaríamos apenas de sublinhar que a análise a que procedemos e que apresentamos retrata o que Stake denomina de um “encontro de uma pessoa com um caso complexo” (2007: 137-138). Como tal, o investigador apresenta-se aqui enquanto “intérprete e colector de interpretações” (*idem*: 115) que não nega a possibilidade de outras relativamente aos dados recolhidos. Tal como sublinha Bourdieu, “os objectos não possuem características objectivas que se imponham como tais a todos os sujeitos que os percepcionem (...) de facto os objectos não são objectivos, não são independentes dos interesses e gostos dos que os apreendem” (1979: 44).

Capítulo 5. No trilho... da análise das práticas e discursos institucionais à sugestão de eixos de reflexão-acção

“O conhecimento pós-moderno (...) é um conhecimento sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local.”
(Sousa Santos, 1987: 48)

Introdução

Valorizando e assumindo a responsabilidade social da investigação e acreditando, com Sousa Santos, que, de facto, o conhecimento construído visa uma acção transformadora dos contextos em que se desenvolve, pretendemos neste capítulo delinear eixos de reflexão-acção sobre as possibilidades e potencialidades, constrangimentos e obstáculos da acção das IES no desenvolvimento de dinâmicas capazes de promover o plurilinguismo e políticas linguísticas de teor plurilingue e, desta forma, contribuir não só para o auto-conhecimento da própria UA, mas também para potenciar uma reflexão da instituição acerca da sua estratégia de missão e visão.

De notar que esses eixos de reflexão-acção se ancoram, claramente, nas convicções de partida deste trabalho, que são as nossas, que clarificámos desde logo na Introdução Geral e que fomos expondo de forma pormenorizada ao longo dos capítulos teóricos, como justificando a pertinência do nosso estudo. Ancoram-se, também, na intersecção entre o discurso investigativo e o discurso institucional e assumem-se enquanto pensamento em construção do qual fazem parte interrogações, incertezas, hesitações. Os eixos de reflexão-acção transversais que apresentamos constituem-se, então, enquanto possibilidades de acção sustentadas pelos resultados da nossa investigação, logo, também ancorados nas realidades e dinâmicas institucionais e suas possibilidades. Podem ser percepcionados enquanto desafios e oportunidades que se colocam à acção das IES, constituintes e actores de um mundo (aparentemente) cada vez mais próximo e aproximado, no seio do qual procuram (ou têm vindo) a afirmar o seu carácter internacional.

A importância que concedemos ao delineamento e à discussão de tais eixos relaciona-se com um nível macro no qual se integra a nossa investigação que será, no fundo, a sua grande finalidade. Consideramos, pois, que a grande finalidade da nossa investigação será exercer influência na sociedade, mais especificamente na e pela acção das IES face às línguas, à diversidade linguístico-cultural e ao plurilinguismo. Acreditamos, assim, com Bronfenbrenner, que “human beings create the environments that shape the course of human development” (2005: xxvii) e, nesse sentido, consideramos que a acção das IES encerra um potencial influenciador e transformador do desenvolvimento das sociedades.

Para cumprir esse seu papel, pensamos que as IES deverão, antes de mais, estar conscientes das suas práticas e do potencial que poderia decorrer da transformação ou complexificação/diversificação dessas mesmas práticas. Neste sentido, os eixos de reflexão-acção que, de seguida, apresentamos situam-se a dois níveis que se interconectam: um primeiro que remete para a *conceptualização da estratégia institucional* e um segundo direccionado para a *acção*. A conjugação destes dois níveis poderá, a nosso ver, desencadear nas IES, nomeadamente na UA, um processo de reflexão e de acção e, assim, de aproximação a um mais fundamentado auto-conhecimento institucional em termos de políticas linguísticas em curso (explícitas ou implícitas).

Com base no delineamento dos eixos de reflexão-acção, propomos, à guisa de síntese, algumas linhas de acção em termos de política local, nacional e internacional/europeia.

5.1. Eixo da conceptualização da estratégia institucional

No âmbito deste primeiro eixo, apontamos para a necessidade de se desenvolver um *locus* de discussão e reflexão institucional acerca do plurilinguismo nas IES e de se potenciar a relação entre dimensão estratégica institucional e as línguas. De notar que o segundo aspecto dependerá, a nosso ver, da prossecução do primeiro.

Desenvolvimento de um *locus* de discussão e reflexão acerca do plurilinguismo nas IES

Os resultados da nossa análise evidenciaram a inexistência na UA de um *locus* de discussão e reflexão sobre as questões relacionadas com as línguas, com o plurilinguismo e com políticas linguísticas e como elas se intersectam com as missões da instituição, o que parece contribuir para a não relevância concedida à implementação de políticas linguísticas de teor plurilingue nos diversos contextos de acção institucional.

Como vimos especificamente no capítulo 2 e com base nos resultados de alguns estudos a nível europeu centrados na área das políticas linguísticas no ensino superior, torna-se, antes de mais, importante que exista na instituição um espaço privilegiado onde essas questões sejam discutidas, debatidas, reflectidas de forma transversal e conjunta, permitindo a construção de uma visão compartilhada que, como Senge defende, se constituirá enquanto:

“uma força no coração das pessoas, uma força de impressionante poder. Pode ser inspirada por uma ideia mas quando evolui – quando é suficientemente estimulante para obter o apoio de mais do que uma pessoa – deixa de ser uma abstracção. Torna-se palpável. As pessoas começam a vê-la como se existisse. Poucas forças, se é que existe alguma, nas questões humanas, são tão poderosas quanto uma visão compartilhada” (2005: 233).

Aliás, este é um facto sublinhado por um dos entrevistados cujas palavras retomamos

primeiro é preciso criar uma série de pensamento/ esta é a primeira coisa/ portanto é preciso haver alguém ou “alguéns” numa posição muito próxima da liderança da instituição que tem pensamento sobre isso e que ajude a criar pensamento sobre isso (EAR:042).

As palavras do entrevistado remetem para um dos factores, apontados igualmente pela literatura, que poderão contribuir para a existência desse *locus* e que é a da presença de indivíduos na gestão das IES que se preocupem e pensem as questões relacionadas com a diversidade linguístico-cultural e com o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais e que, nesse âmbito, reconheçam a relevância da implementação de políticas linguísticas de teor plurilingue nas instituições a um nível local, regional, nacional e global (Chambers, 2003; Sárdi, 2005a; Tudor & Mackiewicz, 2009).

Como também é enfatizado pelos investigadores acima referidos, este *locus* potenciador de um processo reflexivo deverá ser agregador de representantes dos diversos

actores institucionais – professores, alunos, órgãos de gestão, departamentos, investigadores, funcionários (...) – que, conjuntamente, poderão contribuir para, e adoptando as palavras de Sá-Chaves no que concerne à formação no ensino superior e que aqui alargamos a todas as suas missões,

“a tomada de consciência pela própria Universidade da necessidade de desenvolver procedimentos de auto-reflexão como condição primeira de desenvolvimento continuado face aos referentes externos que, por múltiplas vias, lhe possam produzir um efeito de *espelhamento* indispensável a uma visão aferida, contrastada e, como tal, re-estruturante da sua própria identidade” (2007: 12).

De facto, como vimos no quadro teórico, esse espaço de reflexão e discussão, heterogeneamente construído e partilhado, pode potenciar o desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas (educativas) de teor plurilingue que deverão “actively promote plurilingualism and institutional multilingualism, enhance linguistic and cultural diversity and awareness” (CERCLES²²⁹, 2011: 1). Trata-se, então, de construir um espaço onde se promova a consciencialização da importância “of being plurilingual in a multilingual society” para que se possa, posteriormente, “use strategic planning and adopt a global, coherent language policy” (Worton, 2009: 35) extensiva a todos os contextos de acção institucional.

Este *locus* de consciencialização institucional poderia funcionar, também, enquanto agente consciencializador de responsáveis políticos locais e nacionais e da comunidade em que se insere a UA, de forma a contribuir para a percepção de que o multilinguismo societal e o plurilinguismo individual são, de facto, caminhos a construir e a percorrer para o desenvolvimento de sociedades mais justas e coesas (McPake & Sachdev, 2008).

No nosso ponto de vista, o desenvolvimento de tal espaço poderá usufruir do conhecimento sobre o papel das línguas e da formação linguística no desenvolvimento dos sujeitos e das sociedades e sobre o plurilinguismo já construído na UA por determinados grupos de trabalho que se debruçam sobre o conceito. Destacamos, por exemplo, o conhecimento construído por parte do Departamento de Línguas (DLC), nomeadamente pelo Centro de Línguas e Culturas (CLC), e o construído pelo Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas Estrangeiras (LALE), que integra o Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF). De facto, enquanto estruturas de formação, investigação e de interacção com a sociedade, que têm vindo a

²²⁹ *Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur.*

potenciar o desenvolvimento de práticas consentâneas com a promoção do plurilinguismo e de competências plurilingues e interculturais dentro e fora da comunidade académica, poderão assumir um lugar importante na integração e projecção de um espaço que potencie a reflexão e permita encontrar modos de actuação institucional.

Relação entre a dimensão estratégica institucional e as línguas

A análise dos dados revelou que o processo de internacionalização das actividades formativas e investigativas da UA adquire enorme relevância nas práticas e nos discursos institucionais, sendo este assumido como um objectivo estratégico institucional que permitirá, em particular, a captação de alunos estrangeiros. Como vimos, neste âmbito, a UA reconhece e integra uma dimensão internacional nas suas políticas estratégicas de desenvolvimento, dimensão percebida enquanto propulsora de capacidade competitiva. Como sublinha Stier, “Late modernity, and particularly globalisation, has produced a metamorphosis in self-images and goals among universities around the world” (2006: 2). No entanto, verificamos que, tanto nas práticas como nos discursos, o processo de internacionalização não é directamente relacionado com a questão do interculturalismo e do plurilinguismo na instituição, o que deixa antever que esse processo assume, para a UA, uma finalidade quase essencialmente económica (Knight, 1997) e de alcance de prestígio e reconhecimento.

Ainda que esta finalidade económica se possa sobrepor a outras de ordem académica e cultural/social, consideramos, tal como explicitámos no capítulo 2 com base em diversos estudos, que o processo de internacionalização das IES coloca em evidência o papel que as línguas (e não apenas o inglês) nele desempenham (Bruen, 2004; Tudor, 2004a; Doughty, 2009). Desta forma, pensamos que seria importante integrar nas missões e estratégias de desenvolvimento institucional (por exemplo, nos planos de desenvolvimento e planos estratégicos), que passam necessariamente pela internacionalização, uma preocupação com as questões de política linguística. Um dos nossos entrevistados, como vimos, sublinha isso mesmo:

se quer que eu lhe diga eu acho é que na estratégia e na política que a instituição adota que tem que estar inscrita uma política linguística (EAR:038).

Mais especificamente, consideramos que seria proveitoso e potenciador da circulação e utilização das línguas nos diversos contextos de acção institucional se nos documentos institucionais oficiais se relacionasse directamente os objectivos de internacionalização com a questão das línguas e do plurilinguismo, facto corroborado pelo estudo de Footitt (2005) com diversas IES inglesas. Assim, por exemplo, ao nível da internacionalização da formação, no âmbito da qual se valoriza a captação de alunos estrangeiros e a participação em *joint degrees*, seria importante referir estratégias para a provisão de preparação linguístico-cultural dos alunos estrangeiros que chegam à UA e dos alunos portugueses que vão para fora; ao nível da internacionalização da investigação, consideramos que poderia emanar, dos documentos institucionais, a relevância de uma conciliação entre a necessidade de publicação em inglês com a necessidade de publicação em outras línguas (nomeadamente em português), consoante os públicos-alvo dos resultados investigativos.

De facto, a crescente importância do processo de internacionalização da formação e da investigação tem concorrido na UA, como constatámos, para a sobrevalorização da língua inglesa nesse processo. Não tomando, obviamente, uma posição defensiva face ao inglês, e reconhecendo a importância que adquire nas actividades universitárias, acreditamos, com Usunier (2010), que é possível integrá-lo no desenvolvimento de uma política linguística institucional de teor plurilingue (que deverá estar presente na dimensão estratégica institucional), onde as diferentes línguas podem assumir diferentes funções e papéis, no âmbito daquilo que o autor acima denomina de “plurilinguisme pratique”.

É neste sentido que Worton afirma, relativamente às universidades inglesas, que se torna “vital that universities take actions themselves in identifying, recognising and promoting the value of languages, developing their international and/or regional strategies with explicit reference to languages” (2009: 34). Isso implica que as IES compreendam que as línguas desempenham um papel crucial nas suas ambições de internacionalização e na sua missão estratégica.

5.2. Eixo da acção

No âmbito do eixo da acção, sublinhamos a importância da valorização e exploração do plurilinguismo e da diversidade linguístico-cultural existente no *campus* e a relevância do contexto da formação enquanto impulsor do plurilinguismo nas instituições universitárias.

Exploração do plurilinguismo e da diversidade linguístico-cultural existente no *campus*

Como pudemos constatar, por exemplo, pelos dados apresentados no capítulo 3 relativamente ao número de alunos estrangeiros na UA e à diversidade dos seus países de origem nos dois anos da nossa análise, o *campus* universitário apresenta uma relevante diversidade linguístico-cultural que tem vindo a crescer e que é, facilmente, visível na quantidade de línguas que podemos ouvir falar diariamente em situações formais e informais. Face a esta evidência, consideramos que seria uma mais-valia explorar e dar a conhecer a diversidade linguístico-cultural efectivamente presente na academia. Esta potenciação poderia ter lugar não apenas no espaço de sala de aula mas também fora dela, na certeza de que isso permitiria que a perspectiva educativa plurilingue surgisse simultaneamente como instrumento de mediação cognitiva e social (European Language Council, 2001).

Assim, na sala de aula, a diversidade linguístico-cultural poderá concorrer para a utilização de diversas línguas, pelo menos enquanto objectos de mediação, ao mesmo tempo que poderá potenciar o desenvolvimento de espaços formativos plurilingues e interculturais que contribuam para a consciencialização dos alunos relativamente às mais-valias (pessoais, sociais, cognitivas, ambientais, económicas...) do plurilinguismo. Estes espaços poderiam, deste modo, contribuir para a vivência de situações interculturais que, certamente, se alargariam para fora deles.

No espaço académico exterior à sala de aula, as IES poderão, envolvendo toda a comunidade universitária, levar a cabo diversificadas actividades e iniciativas que potenciem, dêem a conhecer e conduzam à valorização da diversidade linguístico-cultural (de alunos, professores e investigadores de mobilidade...) existente no seu interior. Como vimos, da nossa análise sobressaiu o facto de na UA algumas estruturas como os SRE, o GRI e a AAUAv realizarem actividades de integração de alunos de mobilidade e algumas

acções de fomento do contacto intercultural no *campus* que, na nossa opinião, poderão concorrer para consciencializar a comunidade académica para a diversidade aí existente. Ainda que reconhecendo o valor que estas iniciativas compreendem, consideramos que essas estruturas poderão desempenhar um papel ainda mais forte e mais participativo no reconhecimento, valorização e aproveitamento do plurilinguismo e da diversidade linguístico-cultural presente na instituição. Torna-se necessário que essas iniciativas (como por exemplo, a organização de *workshops/ateliers* de sensibilização ao plurilinguismo e à diversidade linguístico-cultural, que podem incidir sobre diferentes aspectos, tais como a comunicação intercultural, a diversidade linguístico-cultural no mundo, no país e na instituição, a mobilidade de estudantes, professores e investigadores; a organização de iniciativas de teor cultural que poderão passar, por exemplo, pela divulgação e discussão de cinema e literatura de diferentes países...) se tornem mais recorrentes e abrangedoras de toda a comunidade académica, envolvendo de forma proactiva alunos, professores, investigadores, funcionários e indivíduos estrangeiros que se encontram na instituição. É nesse sentido que um dos nossos entrevistados coloca a hipótese de professores e investigadores estrangeiros na UA leccionarem cursos livres das suas LM, como forma de diversificar a oferta em línguas na instituição e fomentar o contacto intercultural.

Para além da rentabilização da diversidade linguístico-cultural da comunidade académica estrangeira, a UA pode, também, rentabilizar e potenciar os conhecimentos construídos e experiências vividas pelos seus alunos que ingressam em programas de mobilidade e que voltam para a instituição após um ou dois semestres fora. Como enfatiza Moser,

“Making students aware of other young people on campus who have studied abroad is a guaranteed interest builder. Website pictures of students currently abroad, hot links to their foreign e-mail addresses, informal presentations by excited returnees – all are steps that encourage the next generation of students to consider foreign study” (2001: 18).

Para além do encorajamento à mobilidade de outros alunos, o tipo de actividades que Moser propõe poderão servir para dar a conhecer outras realidades e outras formas de pensar, contribuindo para a reconstrução de representações e estereótipos.

Portanto, o que propomos é que a instituição retire vantagens do capital linguístico-cultural que a comunidade académica apresenta, o que lhe permitirá abrir-se a ela própria

antes mesmo de se abrir à Europa e ao mundo, tornando o seu *campus* vivido de forma mais plurilingue e intercultural.

Formação enquanto impulsora do plurilinguismo e de políticas linguísticas

Retomando as palavras de um dos nossos entrevistados -

na área da ciência o predomínio do inglês nota-se nos livros e revistas da especialidade/ nós caminhamos do ponto de vista linguístico para uma situação monolítica na ciência/ já do lado do do ensino/ da da educação/ da formação/ eu eu tenho expectativas diferentes (EVR_I:08) -

e aliando-lhes a convicção de que o ensino superior deve assumir um papel importante no desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas de teor plurilingue e pluricultural nos cidadãos, tomamos, aqui, o posicionamento de que a formação universitária poderá surgir enquanto impulsora do plurilinguismo e de políticas linguísticas de teor plurilingue na instituição no seu todo.

Como vimos no capítulo 2, apesar de os grandes projectos europeus pioneiros na área das políticas linguísticas no ensino superior focalizarem, quase exclusivamente, a problemática do desenvolvimento de políticas linguísticas no âmbito do contexto da formação, os casos que apresentámos de IES que têm vindo a desenvolver e a implementar políticas linguísticas mostram já preocupar-se com os outros contextos de acção institucional, partindo, embora, sempre da formação. Deste modo, parece-nos que a formação se assume para as IES enquanto agente despoletador de uma acção relativamente às línguas e ao plurilinguismo e à forma como se intersectam com as suas diferentes missões. De facto, se a formação no ensino superior contribuir para o desenvolvimento de competências plurilingues e interculturais, mais facilmente se formarão sujeitos dotados de um “knowledge and understanding of the world from different perspectives and epistemologies” tornando-os “cross-culturally competent and aware of how their specific cultural lenses affect their beliefs, values, attitudes, and behaviours” (Morey, 2000: 36-37) e mais abertos à diversidade linguístico-cultural nos diferentes contextos em que se movimentam, nomeadamente no contexto académico.

Neste sentido, consideramos que importa, antes de mais, “informar” e “enformar” a formação (professores, alunos, directores de curso, directores de departamento, órgãos de gestão responsáveis pela formação graduada e pós-graduada...) dos resultados e do

conhecimento construído por investigações que tomam o plurilinguismo e o desenvolvimento de políticas linguísticas no ensino superior como objectos de estudo, dando-lhe a conhecer os benefícios (sociais, cognitivos, ambientais, económicos...) atribuídos ao multilinguismo societal e ao plurilinguismo individual e os desafios que representam para as IES, nomeadamente para a formação.

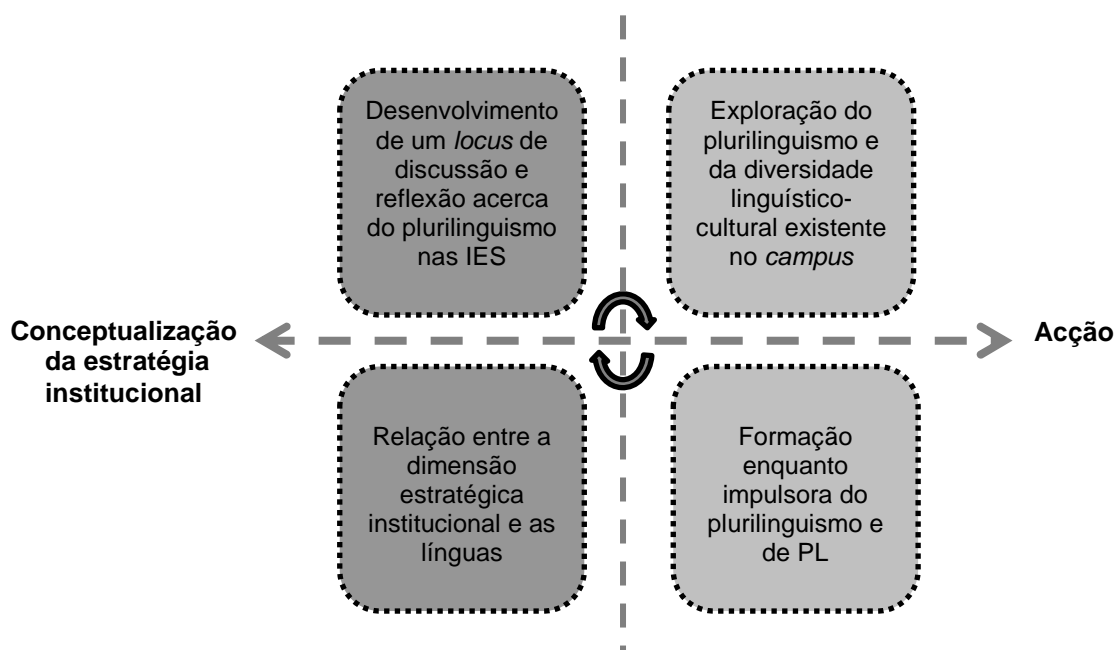
Esses desafios passarão pelo estímulo e diversificação da presença de disciplinas de línguas nos currículos dos cursos oferecidos pela instituição permitindo, desta forma, que os alunos “develop and expand language learning” (Chambers, s/d: 20), numa perspectiva de conformidade com o Processo de Bolonha. Pensamos que essa integração e diversificação deverão pautar-se pelas premissas de uma educação *para* as línguas e *pelas* línguas, tal como propõe Galisson (2004), o que passa, obviamente, pelo desenvolvimento e pela implementação de políticas linguísticas educativas de teor plurilingue e intercultural construídas de forma colaborativa, como já defendemos, envolvendo obrigatoriamente os estudantes na definição dos planos curriculares, de maneira a que se sintam “partners in the decision-making process concerning the issues that form the content backbone of the course” (Vogel, 2001: 386).

Para além da integração e diversificação das línguas nos currículos enquanto objectos de estudo, consideramos, com Melo, que poderia ser bastante profícuo “contactar com diferentes línguas nas salas de aulas (enquanto objectos de mediação de conhecimento)” (2006: 504) o que, desde logo, poderia proporcionar o estabelecimento de uma relação entre formação e investigação na medida em que “seria uma forma de alargar as representações dos estudantes e investigadores acerca dos lugares e das línguas em que o conhecimento científico circula e se produz” (*ibidem*). Uma estratégia possível em sala de aula passa, por exemplo, pelo estímulo do contacto com referências bibliográficas em diferentes línguas (Tudor, 2005). Para além disso, e extrapolando o espaço de sala de aula, a integração de alunos de 1.º Ciclo em equipas de investigação plurilingues ou que trabalham sobre o plurilinguismo com o estatuto de bolseiros de iniciação ou de integração na investigação, figura que surgiu há pouco tempo nas universidades portuguesas, pode potenciar, na nossa perspectiva, a (re)construção de representações face ao plurilinguismo e ao contacto intercultural, estimulando a sua presença e fomento na comunidade académica.

Outras acções importantes de que a formação pode tirar partido para a promoção e o desenvolvimento do plurilinguismo e de políticas linguísticas nas IES relacionam-se com o incentivo à participação dos alunos em programas de mobilidade/intercâmbio (sabendo que há uma baixa participação dos alunos na UA nesses programas e, por isso, se torna necessário motivá-los) e com a criação de programas de formação graduada e pós-graduada através de parcerias internacionais, acções que contribuem para o desenvolvimento de competências interculturais e plurilingues nos sujeitos em formação (Kholer-Bally, 2001; Mechtenberg & Strausz, 2006).

Apresentamos, para síntese, uma figura dos eixos que delineámos e a sua operacionalização, evidenciando como se interconectam.

Figura 4. Eixos de reflexão-acção



Consideramos que estes eixos, assim operacionalizados, poderão concorrer para uma reconceptualização do conceito de “world-class universities”, tal como parece ser percebido pela UA e de que tanto ouvimos falar actualmente, nomeadamente nas acções levadas a cabo por diversas associações universitárias, tais como a ACA, a EUA, a ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) e a EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education). A definição do que é uma

“world-class university” parece passar por algumas características nas quais se baseiam os critérios de avaliação das IES no âmbito dos *rankings* mundiais: em primeiro lugar, a qualidade da investigação científica realizada (subentenda-se aqui a que é publicada em inglês), o que se relaciona com a existência de recursos humanos de qualidade (Altbach, 2003); a existência de liberdade e autonomia académica (Wang, 2001); liderança democrática e governança própria (Finkelstein, 2003); recursos financeiros (Altbach, 2003); capacidade de internacionalização (Vest, 2005). A estas características, que se baseiam, claramente, num paradigma político-económico neo-liberal, podem e devem aliar-se outras de ordem sócio-cultural que tenham em conta a forma como a diversidade linguístico-cultural e as línguas são vividas nas e pelas IES. Deste modo, e com base nos argumentos apresentados no capítulo 1, consideramos que uma IES de excelência deverá também assumir-se, e ser avaliada, enquanto ecossistema que incorpore uma vertente de responsabilidade social que se traduz, entre outros aspectos, na promoção do plurilinguismo no seu interior e nas sociedades.

5.3. Para uma reflexão-acção

Se num primeiro momento do nosso estudo procedemos à diagnose e descrição de práticas e discursos institucionais face às línguas e ao desenvolvimento de políticas linguísticas nos diferentes contextos de acção institucional, neste momento final pretendemos assumir uma vertente mais interventiva e incitadora, sugerindo eixos de reflexão que se poderão consubstanciar em caminhos de acção.

Estamos conscientes que perspectivar estas linhas de reflexão-acção em termos práticos implica, fundamentalmente, agir sobre as representações (das línguas e do plurilinguismo), na medida em que estas adquirem grande importância no desenvolvimento e na implementação de políticas linguísticas institucionais (Footitt, 2005; Sárdi, 2005a). De facto, as representações poderão ser um dos maiores obstáculos de ordem atitudinal (Chambers, 2003; Tudor, 2004a) à configuração da UA, e de outras IES, numa universidade “language conscious” (Walt, 2005: 822) e daí que se torne importante desenvolver na comunidade académica, e na comunidade mais alargada, uma “capacidade de observar e questionar as línguas, suas funções e estatutos, para intervir nos ecossistemas linguísticos e culturais em que os sujeitos se movimentam”, tal como concluem Andrade,

Araújo e Sá & Moreira (2007: 20), na sequência do projecto *Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue*²³⁰. Assim, consideramos que importa agir sobre as representações das línguas e do plurilinguismo aos níveis local, nacional e internacional.

A nível **local**, da comunidade académica, torna-se necessário agir sobre as representações dos vários actores institucionais dos quais destacamos os órgãos de governo e de coordenação da instituição, na medida em que a sua acção se tornará imprescindível para a configuração de um ambiente institucional favorável às línguas e para o desenvolvimento de políticas linguísticas internas diversificadas que incluam uma dimensão plurilingue. Como pudemos constatar, é, essencialmente, nas vozes desses órgãos que sobressai a representação das línguas (com destaque para o inglês) enquanto instrumentos estratégicos que permitem potenciar a internacionalização das actividades formativas e investigativas. Esta representação parece reflectir-se no desenvolvimento de uma tendência na UA para uma política linguística de “*English-only*” (Phillipson, 2003), como temos vindo a sublinhar, especialmente no âmbito da investigação mas, também, da formação. Face a este resultado, consideramos necessário promover a discussão, com os actores institucionais, sobre as consequências e implicações que esse tipo de política poderá ter na construção da ciência (Lüdi, 2010) e na formação global dos cidadãos e da sociedades do futuro (Tudor, 2005). Torna-se, igualmente, importante, até antes mesmo de promover tal discussão sobre o papel das línguas, (fazer) perceber em que se baseia essa representação instrumental da língua que é, na nossa perspectiva e com base nas palavras de alguns entrevistados, reforçada por constrangimentos (e forças globais), muitas vezes, relacionados com a forma como as competências individuais e a investigação são avaliadas. Ou seja, importa, antes de mais, compreender os factores que estarão na origem das representações face às línguas, o que poderá contribuir para a tomada de decisões institucionais mais conscientes, mais críticas e menos manipuladas por factores de ordem económico-política. Desta forma, acreditando que as representações das línguas dos diferentes actores institucionais, pelo seu carácter accional e “*catalyseur des dynamiques linguistiques*” (Petitjean, 2009: 451), podem influenciar, de facto, as políticas linguísticas

²³⁰ Coordenado por Maria Helena de Araújo e Sá (Universidade de Aveiro), atribuído através dos fundos FEDER, no âmbito Eixo 2, Medida 2.3 do POCI – Programa Operacional “Ciência, Tecnologia, Inovação”, do QCA III (2003-2006).

da instituição, torna-se importante diagnosticar e (re)construir essas representações e concepções, expondo as razões que transformam determinadas línguas em objectos considerados imprescindíveis (para a instituição e para os sujeitos) e outras línguas (inclusivamente a língua portuguesa) em objectos considerados acessórios, *handicaps* e até barreiras à internacionalização das actividades universitárias. No fundo, tratar-se-á, aqui, de discutir com os actores institucionais a ideia de que as línguas são muito mais do que instrumentos ou ferramentas que permitem a internacionalização institucional e uma ascensão económico-profissional dos sujeitos que as aprendem, levando-os a compreender as línguas enquanto objectos que oferecem todo um conjunto de possibilidades, por exemplo ao nível do entendimento interpessoal e que, desse modo, uma educação em, para e pelas línguas poderá “contribuir para o exercício de uma cidadania responsável num mundo cada vez mais complexo que vive o paradoxo da globalização uniformizadora e da necessidade de reconhecimento das identidades culturais” (Lourenço, 2003: 26). Para além disso, é importante desconstruir as representações relativamente ao multilinguismo societal enquanto característica de situações geográficas e sociais específicas e relativamente ao plurilinguismo individual enquanto capacidade individual não comum, levando os actores institucionais a reconhecer “le caractère ordinaire de multilinguisme des sociétés et du plurilinguisme individuel” e a tomar consciência de que o plurilinguismo e a pluralidade “loin de constituer l’exception, font ensemble partie de la réalité habituelle, de l’expérience quotidienne de chacun et qu’elles sont partout présentes” (Cavalli *et al.*, 2009: 4).

A nível **nacional**, importa agir sobre as representações dos decisores políticos que detêm o poder de configurar a forma como as IES são avaliadas e financiadas, evidenciando o valor acrescido do multilinguismo enquanto estratégia menos óbvia de internacionalização (por comparação com o uso exclusivo de uma língua): usar o multilinguismo para chegar a “públicos” da ciência até agora não abrangidos pelos discursos monopolizadores. A este respeito, refira-se, por exemplo, o papel valorizador da LM dos investigadores e lembre-se a influência que a investigação por IES poderá exercer no universo da Lusofonia e na criação de redes e cooperações inter-universitárias lusófonas, em que se incluem, de imediato, duas potências: Brasil e Angola. Assim, a uma internacionalização “global” poderia ser aliada a uma internacionalização “focada”, em que a questão das línguas e, mais especificamente, do português, fosse vivida como um trunfo e não como uma barreira. Consideramos que as Unidades de Investigação poderão,

aqui, desempenhar um papel importante, tomando posição (como já têm tomado, conforme vimos atrás) relativamente à (excessiva) importância que a língua inglesa adquire na avaliação da divulgação da investigação.

A nível **internacional**, consideramos importante agir, igualmente, sobre as representações dos decisores políticos, particularmente europeus (dado o contexto deste trabalho), cuja influência no desenho de políticas investigativas na Europa tem promovido o uso do inglês como língua *de facto* da ciência, não obstante todos os discursos e documentos oficiais promotores do plurilinguismo. Por exemplo, paradoxalmente, o Processo de Bolonha que pretende, entre outras coisas, promover a mobilidade e uma cidadania europeia, tem concorrido, como vimos, para o aumento do peso do inglês na sociedade e nas academias, em termos de publicações e de ensino. Dito de outra forma, a promoção do plurilinguismo passará, na nossa opinião, pela promoção de cada língua nacional no campo da criação e da disseminação dos saberes, alterando-se a representação de base, tantas vezes implícita ou implicitamente proclamada, de que a internacionalização das IES passa pelo uso de uma única língua (atendendo às eventuais vantagens pragmáticas) e que é na base dessa internacionalização monolingue que se poderá construir, novamente de forma paradoxal, um bloco contra-hegemónico em relação ao poder científico e tecnológico dos países anglófonos.

Considerações finais: das limitações do estudo a perspectivas de desenvolvimento

Para terminar este estudo, importa dar conta das limitações que lhe reconhecemos na certeza, porém, que a partir delas reflectimos sobre a nossa acção e, assim, nos desenvolvemos enquanto investigadora(s). As limitações que, de seguida, apontamos, que não se podem desligar da nossa reduzida experiência relativamente ao estudo de políticas linguísticas no ensino superior, relacionam-se, essencialmente, com o processo de recolha de dados, a que se aliam restrições de ordem temporal.

Ao nível da recolha documental, apoiámo-nos e fomos conduzidas, por opção metodológica, pelas informações e pistas que nos foram fornecidas pelos diversos serviços da UA com quem reunimos. Esta opção advém do facto de termos considerado, por um lado, que os responsáveis pelos serviços seriam a fonte privilegiada de acesso a documentação que desconhecíamos, e, por outro, que assim se diminuam as possibilidades de uma selectividade tendenciosa por parte da investigadora. Esta decisão, que implica que a recolha documental é direccionada pelos próprios actores institucionais, levou a que seguíssemos determinados trilhos por eles indicados, negligenciando outros, de que fomos, entretanto, tendo conhecimento e que poderiam, eventualmente, proporcionar uma visão mais alargada à nossa análise e, conseqüentemente, às nossas conclusões. Considerando esta uma limitação, não podemos deixar, ainda assim, de nos questionar relativamente ao facto de os actores institucionais parecerem desconhecer algumas acções e iniciativas levadas a cabo na e pela instituição no âmbito do seu sector de actividade, o que, por si só, pode ser considerado já uma conclusão relativa à forma como os assuntos relacionados com as línguas e o plurilinguismo são (ou não) vividos na UA. Este desconhecimento coloca, na nossa perspectiva, em questão a forma como essas acções e iniciativas são (ou não) divulgadas internamente na e pela instituição.

É ao nível da interacção com a sociedade local e nacional que nos parece que a recolha documental apresenta mais omissões. De facto, temos conhecimento de iniciativas, acções e eventos organizados por diversos organismos da UA (como, por exemplo, pelo Departamento de Línguas e Culturas, pelo Departamento de Comunicação e Arte e pelo Laboratório Aberto para a Aprendizagem das Línguas Estrangeiras do CIDTFF) que não foram aqui referidos por não terem emergido tanto na recolha documental, como nas vozes dos actores institucionais.

Ao nível da formação, as limitações estão mais relacionadas com a selecção dos actores respondentes aos inquéritos por questionário. Assim, teria sido relevante inquirir por questionário ou por entrevista todos os Directores de Curso (e não apenas os Directores dos Cursos não-especialistas em línguas com LE nos currículos e os Directores dos Mestrados Conjuntos), questionando-os, especificamente, acerca da relevância da integração de disciplinas de línguas nos currículos, para conhecer e aprofundar o conhecimento sobre o que pensam. Para além disso, sublinhamos, de novo, que o universo de alunos que respondeu ao inquérito por questionário é baixo (n.º 465) e pouco distribuído e que teria sido importante inquirir uma percentagem mais elevada de alunos que frequentam a instituição. A estratégia possível a adoptar para conseguir um maior índice de respostas passaria, por exemplo, por recorrer à cooperação dos Directores de Curso que poderiam incitar ao preenchimento do questionário. Ainda assim, como expusemos no capítulo 3 e como sobressai da nossa análise, a tomada em consideração das respostas obtidas revelou-se importante na medida em que concluímos que a grande maioria dos respondentes mostra partilhar representações semelhantes no que diz respeito à relevância da integração de disciplinas de línguas nos currículos dos cursos frequentados, às línguas a integrar e ainda às razões para essa integração, dada aliás a natureza social destas representações, conforme a investigação nesta área tem vindo a sublinhar, pelo que podemos, legitimamente, supor que um número superior de respostas não alteraria os resultados da análise.

No que concerne à investigação, estamos conscientes de que no âmbito da análise das dinâmicas inter-institucionais teria sido relevante averiguar, por exemplo, de que países são as instituições com quem a UA tem parcerias e, nesse âmbito, que línguas são utilizadas na interacção, nos relatórios científicos, nos documentos de trabalho e de divulgação, ou ainda na publicação conjunta. Uma outra limitação relaciona-se com a existência de informação incongruente e, por vezes contraditória (por exemplo, relativamente à aprovação ou não de certos projectos e ao período de execução de projectos científicos de responsabilidade da UA), dificuldade agravada pela falta de resposta por parte dos responsáveis por cada um dos projectos com informação omissa nas listagens que nos foram cedidas. Para além destas limitações, não podemos deixar de sublinhar que teria sido útil entrevistar os Coordenadores das Unidades de Investigação e dos Laboratórios Associados que poderiam fornecer uma visão mais detalhada e

compreensiva relativamente à forma como as línguas se reflectem, vivem e co-existem na investigação científica na UA. Deixamos este comentário como “pista” para um trabalho seguinte, mais aprofundado e focalizado no contexto da investigação científica.

Ao mesmo tempo que apontamos estas limitações, reconhecemos que percorrer todos os trilhos adivinhados não estaria no escopo de um projecto de doutoramento, mas antes de um projecto mais alargado e realizado por uma equipa de investigação. Para além disso, de facto, o que pretendíamos com este estudo era esboçar, de forma exploratória, uma visão geral, um pano de fundo, do que se passa na UA no que concerne às práticas e aos discursos relativos às línguas e ao plurilinguismo. Ou seja, interessava-nos, a partir do conhecimento geral de cada um dos contextos institucionais, configurar a “talagarça” na certeza de que cada um desses contextos, ainda que não se expressando na sua total plenitude no âmbito desta investigação, contribui para essa configuração (Morin, 1986).

As limitações que apontamos acima abrem-nos perspectivas futuras de desenvolvimento que passam por realizar o que, de facto, não pudemos realizar em termos de recolha de dados. Neste âmbito, e para além dos aspectos já referidos atrás, pensamos que falta ao nosso estudo a visão da comunidade académica estrangeira na UA (alunos, professores, investigadores, funcionários) relativamente à forma como a instituição lida com as (suas) línguas e com a diversidade linguístico-cultural.

Dada a crescente importância que o desenvolvimento e a implementação de políticas linguísticas adquirem actualmente no espaço do ensino superior, como vimos no capítulo 2, consideramos, ainda, que seria de toda a relevância a execução de um estudo extensivo de âmbito nacional com o objectivo de “mapear” as tendências das IES nacionais no que à utilização das línguas no ensino superior diz respeito, identificando factores institucionais, nacionais e internacionais que poderão concorrer para ou obstaculizar o desenvolvimento de políticas linguísticas (educativas) de teor plurilingue, à semelhança do que tem vindo a ser feito em Inglaterra sob a alçada do *Department for Education and Skills* ou na Irlanda no âmbito do projecto ENLU (Footitt, 2005). Este mapeamento poderia constituir-se, a nosso ver, enquanto impulsor de reflexão conjunta e discussão entre instituições, a partir de uma confrontação crítica das diferentes realidades caracterizadoras

de cada uma, relativamente à utilização das línguas e à promoção do plurilinguismo nas actividades formativas, investigativas e de interacção com a sociedade nas IES.

Para finalizar, gostaríamos de enfatizar que este estudo significou para nós uma aposta não apenas académica e profissional mas também pessoal porque com ele tentámos defender aquilo em que acreditamos, projectando-o na nossa instituição de referência, a UA. Com efeito, colocar-nos este desafio tomando a UA como unidade de análise tornou ainda mais motivante este trabalho, e ao mesmo tempo mais constrangedor, por considerarmos esta a “nossa” instituição. A humilde esperança de poder contribuir para o seu auto-conhecimento e auto-reflexão afigura-se-nos como um resultado que confere verdadeiro valor ao nosso trabalho.

Concluimos reiterando a expectativa de que este estudo, especificamente as conclusões a que chegámos e os eixos de reflexão-acção que apresentámos, possa ser recebido como motor de reflexão e discussão, potenciador da reconfiguração de práticas e discursos da UA, instituição que tem vindo, ela própria, a concorrer para a nossa reconfiguração pessoal e profissional.

Referências Bibliográficas

A

ADMIT PROJECT TEAM (2002). Research project. Higher education admissions and student mobility: the ADMIT research project. *European Educational Research Journal*, 1 (1), 151-172.

AKOOJE, S. & McGRATH, S. (2004). Assessing the impact of globalisation on South African education and training: a review of the evidence so far. *Globalisation, Societies and Education*, 2 (1), 25-45.

ALARCÃO, I. (2010). A constituição da área disciplinar de Didáctica de Línguas em Portugal. *Linguarum Arena*, 1 (1), 61-80.

ALARCÃO, I. (2008). Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica das Línguas em Portugal. In R. Bizarro (Org.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?* Porto: Areal Editores, (pp. 10-14).

ALARCÃO, I. (s/d). *Repensar os currículos na Universidade de Aveiro. Da reflexão à acção*. In http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/BOLONHA_Repensar%20os%20curr%C3%ADculos_ProfIsabelAlarc%C3%A3o.pdf (consultado a 16 de Outubro de 2009).

ALARCÃO, I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2010). *Era uma vez ... a Didáctica de Línguas em Portugal: enredos, actores e cenários de construção do conhecimento*. Cadernos do LALE, Série Reflexões 3. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

ALARCÃO, I., ANDRADE, A. I., ARAÚJO e SÁ, M. H., MELO-PFEIFER, S. & SANTOS, L. (2010). Intercompreensão e plurilinguismo: (re)configuradores epistemológicos de uma Didáctica de Línguas? *Intercompreensão*, 15, 9-26.

ALARCÃO, I., ANDRADE, A. I., ARAÚJO e SÁ, M. H. & MELO-PFEIFER, S. (2009). De la didactique de la langue à la didactique des langues: observation d'un parcours épistémologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, 6 (1), 3-36.

ALARCÃO, I., ANDRADE, A. I., COUCEIRO, F., SANTOS, L. & VIEIRA, R. M. (2006). O Processo de Bolonha como oportunidade para renovar o ensino superior: o caso particular da formação de professores do ensino básico na Universidade de Aveiro. *Revista de Educação*, 14 (1), 57-76.

ALARCÃO, I. (Coord.) *et al.* (2004). Percursos de consolidação da Didáctica de Línguas em Portugal. Análise dos estudos realizados no âmbito das Unidades de Investigação, subsidiadas pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, na área das Ciências da Educação. *Investigar em Educação*, 3, 237-302.

ALDERSON, J. (Ed.) (2009). *The politics of language education: individuals and institutions. New perspectives on language and education*. Bristol: Multilingual Matters.

ALMEIDA, C. & PETRAGLIA, I. (2004). Pensamento complexo e ensino superior. In *Actas do I Congresso Internacional Luso-Brasileiro//II Congresso CIDInE*. Florianópolis, (editado em CD-Rom).

ALMEIDA, J., ALARCÃO, I., PINHO, A. S. & BASTOS, M. (2009). Bridging the gap between language policy & language education in Portugal. Comunicação apresentada no *Congresso LPLL 2009 - Language policy and language learning: new paradigms and new challenges*. Limerick: Universidade de Limerick, 18-20 de Junho (documento policopiado).

ALTBACH, P. (2003). The costs and benefits of world-class universities. *International Higher Education*, 33, 5-8.

ALTBACH, P. (Ed.) (2002). *Comparative higher education: knowledge, the university and development*. Boston: Boston College, Centre for International Higher Education.

AMADO, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação. Relatório de disciplina apresentado nas provas de Agregação*. Coimbra (documento policopiado).

AMBRÓSIO, T. (2005). *A cidadania contemporânea: uma conquista de afirmação humana*. In http://atelier34.ued.fct.unl/artigos/ta_insthumdesen.doc (consultado a 15 de Fevereiro de 2007).

AMBRÓSIO, S., ARAÚJO e SÁ, M. H., PINTO, S. & SIMÕES, A. R. (submetido). Perspectives on educational language policy: institutional and students' voices in Higher Education context. In *Transversales*. Bern/Frankfurt: Peter Lang.

AMMON, U. (2006). Language of tertiary education. *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 556-559.

AMMON, U. (1998). *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen*. Berlin: de Gruyter.

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (Coord.) (2005). *Educação em línguas em contexto escolar: da intervenção à reflexão*. *Cadernos do LALE, Série Reflexões 1*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2001). Para um diálogo entre as línguas: da sala de aula à reflexão sobre a escola. *Inovação*, 14, 1-2, 149-168.

ANDRADE, A. I., ARAÚJO e SÁ, M. H. & MOREIRA, G. (Coord.) (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa*. *Cadernos do LALE, Série Propostas 4*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

ANDRADE, A. I., ARAÚJO e SÁ, M. H. (Coord.) *et al.* (2003). Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didáticos. In A. Neto *et al.* (Org.), *Didáticas e metodologias de educação. Percursos e desafios*. Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, (pp. 489-506).

ANDRADE, A. I. & PINHO, A. S. (2010). Potencialidades formativas do conceito de intercompreensão. In M. H. Araújo e Sá & S. Melo-Pfeifer (Org.), *Formação de formadores para a intercompreensão: princípios, práticas e reptos*. Aveiro: Oficina Digital, (pp. 41-61).

ANDRADE, A. I., PINHO, A. S. & SANTOS, L. (2010). Trajectórias em torno da intercompreensão: possibilidades de formação para a autonomia. In P. Doyé & F.-J. Meissner (Org.), *Promoting learner autonomy through intercomprehension*. Tübingen: Verlag, (pp. 173-192).

ANQUETIL, M. (2006). *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*. Bern: Peter Lang.

ARAÚJO e SÁ, M. H. (2008a). Percursos em didáctica de línguas: do triunfo do particularismo à transposição de fronteiras. In I. Bonin, C. Traversieni, E. Eggert & E. Péres (Org.), *Actas do XIV ENDIPE (Encontro Nacional de Didáctica e Prática de Ensino). Trajectórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas*. Porto Alegre, Brasil: PUCRS, (editado em CD-Rom).

ARAÚJO e SÁ, M. H. (2008b). ‘los italianos ahah, los portugueses hahaha, los colombianos jajajajaja y los espagnoles ji ji ji’. Imagens das línguas e seus falantes nos discursos escolares: implicações para uma educação plurilingue. In M. Silva & J. Silva (Org.), *Actas do Colóquio Didáctica das Línguas-Culturas: implicações didácticas da interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho, (pp. 153-175).

ARAÚJO e SÁ, M. H. (2004). Do triunfo do particularismo à diluição de fronteiras: a Didáctica de Línguas face a novas utopias. Comunicação apresentada no *II Encontro Nacional da SPDLL: Didáctica e Utopias*. Faro: Universidade do Algarve, 13-15 de Maio (documento policopiado).

ARAÚJO e SÁ, M. H. & PINTO, S. (2006). Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In R. Bizarro (Org.), *A Escola e a diversidade cultural - multiculturalismo, interculturalismo e educação*. Porto: Areal Editores, (pp. 227-240).

ARRISCADO NUNES, J. (2010). A avaliação da investigação em Ciências Sociais: estará a monocultura da avaliação a promover a irrelevância? *1ª Sessão Plenária do I ENJIE – Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 08-09 de Outubro. Vídeo da Sessão Plenária in <http://cms.ua.pt/enjie/?q=node/28b> (consultado a 09 de Setembro de 2011).

ASSISES (2005). *Charte européenne du plurilinguisme*. In http://www.observatoireplurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=332&Itemid=888888896 (consultado a 27 de Abril de 2007).

AUDIGIER, F. (1998). *Concepts de base et compétences clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de L'Europe.

AYO, B. (2004). Politiques linguistiques. In *Veus Voices Voces Voix, Catálogo Forum de Barcelona*. Barcelona, (pp. 161-167).

AXT, M. (2004). *O pesquisador frente à avaliação na pós-graduação: em pauta novos modos de subjetivação*. In <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n1/v16n1a06.pdf> (consultado a 01 de Outubro de 2011).

B

BACHMAN, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.

BAKER, C. (2001). Review of Tove Skutnabb-Kangas ‘Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?’ *Journal of Sociolinguistics*, 5 (2), 279-283.

BARDIN, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARTELL, M. (2003). Internationalisation of universities: a university culture-based framework. *Higher Education*, 45 (1), 43-70.

BASSEY, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.

BATTAINI-DRAGONI, G. (2010). Intercultural dialogue and higher education: a Council of Europe view. In Council of Europe (Ed.), *Speaking across borders: the role of higher education in furthering intercultural dialogue*. Council of Europe Publishing: Strasbourg, (pp. 29-36).

BCC (2004). *The impact of foreign languages on British Business*. In <http://www.britishchambers.org.uk/publications> 4 (consultado a 15 de Dezembro de 2010).

BEACCO, J.-C. (2007). *L’approche par compétences dans l’enseignement des langues*. Paris: Didier.

BEACCO, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme “manière d’être” en Europe*. Strasbourg: Conseil de l’Europe.

BEACCO, J.-C. (2004). L’Europe des langues aujourd’hui: de technique en politique. In S. Borg (Coord.), *Parcours didactiques et perspectives éducatives, Synergies Italie*, 1, 42-50.

BEACCO, J.-C. (2003). *Plurilinguisme et citoyenneté démocratique*. In <http://lingua.fc-tic.net/actescoloc/beacco.pdf> (consultado a 16 de Janeiro de 2007).

BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe- from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, (versão de 2003 revista).

BEACCO, J.-C. & BYRAM, M (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe- from linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

BEACCO, J.-C., BYRAM, M., CAVALLI, M., COSTE, D., CUENAT, M., GOULLIER, F. & PANTHIER, J. (2010). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.

BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

BERGAN, S. (2001). *Language policies in higher education. Introduction to a debate*. In http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/lang-policy-higheredu-oth-enl-t02.pdf (consultado a 30 de Novembro de 2006).

BERNAUS, M. (2005). La coexistence de plusieurs langues et cultures. Un défi pour l'Union Européenne. *Revue des Langues Modernes – les langues pour la cohésion sociale*, 4, 46-56.

BERNAUS, M. (2004). *Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas*. In <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/02bernaus.pdf> (consultado a 22 de Outubro de 2007).

BERNBAUM, G. (1977). *Knowledge and ideology in the sociology of education*. London: MacMillan.

BERTHOUD, A.-C. (2010). Introduction. In *Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulations des savoirs*. Bern: Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales, (pp. 5-8).

BERTHOUD, A.-C. (2008). Un campe de recherche à inventer. In N. Lauridsen & D. Toudic (Ed.), *Languages at work in Europe*. Göttingen: V. & R. Unipress, (pp. 127-137).

BERTHOUD, A.-C. (2003). *Les defies de la communication scientifique dans une société multilingue et multiculturelle*. In <http://www.assh.ch/fr/sagw/searchresult.html?query=berthoud> (consultado a 14 de Abril de 2011).

BIALYSTOK, E. (2001). *Bilingualism in development*. Cambridge: Cambridge University Press.

BIALYSTOK, E., CRAIK, F. & FREEDMAN, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45, 459-464.

BILLIEZ, J. (2011). Les pratiques plurilingues: quelques leçons d'enquête. In P. Blanchet & P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, (pp. 203-223).

BILLIEZ, J. & MILLET, A. (2001). Représentations sociales: trajets théoriques et méthodologiques. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, (pp. 31-50).

BLANCHET, P. & CHARDENET, P. (Dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines.

BOAVIDA, J. & AMADO, J. (2006). *Ciências da educação. Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOHM, A., DAVIS, D., MEARES, C. & PEARCE, D. (2002). *Global student mobility 2025: forecasts of the global demand for international higher education*. In http://www.aiec.idp.com/PDF/Bohm_2025Media_p.pdf (consultado a 05 de Março de 2011).

BOHN, H. (2000). Os aspectos “políticos” de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*, 3 (1), 117-138.

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. & FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: Ed. La Muralla.

BONO, M. (2008). *Ressources plurilingues dans l'apprentissage d'une troisième langue: aspects linguistiques et perspectives didactiques*. Thèse de doctorat. Paris: Université Sorbonne Nouvelle.

BORG, S. (2004). Présentation générale. In S. Borg (Coord.), *Parcours didactiques et perspectives éducatives, Synergies Italie*, 1, 15-17.

BORJA, R. (2002). Educação, globalização e sociedade do conhecimento. In W. Panizzi (Org.), *Universidade – um lugar fora do poder*. Rio Grande do Sul: UFRGS Editora, (pp. 19-30).

BORREGO, C. & CONCEIÇÃO, M. (1999). *A investigação científica na Universidade de Aveiro* (documento policopiado).

BOURDIEU, P. (1999). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.

BOURDIEU, P. (1983). O campo científico. In R. Ortiz (Org.), *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Editora Ática, (pp. 122-155).

BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.

BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1979). *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Zouk.

BREIDBACH, S. (2003). *Plurilingualism, democratic citizenship in Europe and the role of English*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

BROHY, C. (2005). *Overt bilingualism, covert multilingualism? Official languages and "other languages" in a bilingual French-German university*. In <http://www.palmenia.helsinki.fi/congress/bilingual2005/abstracts/brohy.pdf> (consultado a 08 de Abril de 2011).

BRONFENBRENNER, U. (2005). Introduction. In U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: biological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage, (pp. xxvii-xxix).

BROVETTO, J. (2003). Cambio del milénio: asechanzas y desafios de la educación superior. Formar para lo desconocido. In J. Brovetto, M. Mix & W. Panizzi (Org.), *A educação superior frente a Davos*. Rio Grande do Sul: Editora UFRGS, (pp. 153-176).

BRUEN, J. (2004). *Language policies in higher education institutions in Ireland: some preliminary findings*. In http://userpage.fu-berlin.de/%7Eenlu/downloads/ENLU_LPs_in_HEIs_in_Ireland.doc (consultado a 11 de Junho de 2007).

BÜRGER, S., GÜNTHER, M., KEHM, B., MAIWORM, F. & SCHELEWSKY, A. (2006). *International study on transnational mobility in Bachelor and Master programmes*. In http://eu.daad.de/imperia/md/content/eu/bologna/transnational_mobility.pdf (consultado a 09 de Março de 2011).

BURGESS, R. (1997). *A pesquisa de terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.

BYRAM, M. (2003). Teacher education – visions from/in Europe. *Babylonia*, 3-4, 7-10.

BYRAM, M. & ZARATE, G. (Ed.) (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

BUGARSKI, R. (2004). Language and boundaries in the Yugoslav context. In B. Busch & H. Kelly-Holmes (Ed.), *Language, discourse and borders. Current issues in language and society*. Clevedon: Multilingual Matters, (pp. 21-38).

C

CALVET, L. J. (2001). Identité et multiculturalisme. *Actes du Colloque Trois Espaces Linguistiques face aux défis de la mondialisation*. In <http://www.3el.org> (consultado a 22 de Outubro de 2007).

CALVET, L. J. (1999a). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Hachette Littératures.

CALVET, L. J. (1999b). Langues et développement: agir sur les représentations? *Estudios de Sociolingüística*, 1 (1), 183-190.

CALVET, L. J. (1999c). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.

CALVET, L. J. (1996). *Les politiques linguistiques*. Paris: Presses Universitaires de France.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1-47.

CANDELIER, M. (Ed.) (2007). *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Graz: European Centre for Modern Languages.

CANDELIER, M. (2005). Cohésion sociale, compétence plurilingue et pluriculturelle: quelles didactiques? *Revue Les Langues Modernes*, 4, 35-45.

CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem – 21 ensaios para o século 21*. Lisboa: FML.

CASTELLOTTI, V. (2010). Attention! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7 (1), 181-207.

CASTELLOTTI, V. (2001). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. In V. Castellotti (Dir.), *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, Collection Dyalang, (pp. 9-38).

CASTELLOTTI, V. (1997). L'apprentissage des langues en contexte scolaire. Images de lycéens. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp. 225-230).

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2011). La compétence plurilingue et pluriculturelle: genèse et évolution d'une notion-concept. In P. Blanchet & P. Chardenet (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, (pp. 241-252).

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Conseil de L'Europe.

CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & DUVERGER, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Paris: ADEB.

CAVALLI, M. (2008). Du bilinguisme au plurilinguisme: de nouveaux défis pour les politiques linguistiques éducatives. In D. Moore & V. Castellotti (Ed.), *La compétence plurilingue: regards francophones*. Berne: Peter Lang, (p. 27-50).

CAVALLI, M., COSTE, D., CRISAN, A. & van de VEN, P. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. In www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../le_platformintro_fr.asp (consultado a 24 de Junho de 2011).

CENOZ, J. (2003). Cross-linguistic influence in third language acquisition: implications of the organization of the multilingual lexicon. *Bulletin VALS/ASLA*, 78, 1-11.

CERCLES (2011). *Position statement on language policy in Higher education in Europe*. In <http://www.nut-talen.eu> (consultado a 29 de Agosto de 2011).

CHAMBERS, A. (2003). *Language policy in higher education in Europe: a pilot survey*. In http://userpage.fu-berlin.de/%7Eenlu/downloads/language_policy_in_higher_education_in_Europe/July2003.doc (consultado a 11 de Junho de 2007).

CHAMBERS, A. (s/d). *Thematic network project in the area of languages III. Sub-project three: languages as an interface between different sectors of education. National report/Ireland*. In http://www.elccel.org/docs/nr_sp3_ie_0.doc (consultado a 05 de Setembro de 2011).

CHARDENET, P. (2009). Des langues pour les sciences et des sciences pour les langues: la dynamique de la diversité. In F. Aligny, A. Guillaume, B. Nieder, F. Rastier, C. Tremblay & H. Wismann (Dir.), *Plurilinguisme, interculturalité et emploi: défis pour l'Europe*. Paris: L'Harmattan, (pp. 185-190).

CHARDENET, P. (2004). L'interlinguisme roman: didactique et politique linguistique. In S. Borg (Coord.), *Parcours didactiques et perspectives éducatives, Synergies Italie*, 1, 51-58.

CHAUDENSON, R. (2003). Geolinguistics, geopolitics, geostrategy: the case for French. In J. Maurais & M. Morris (Ed.), *Languages in a globalising world*. Cambridge: Cambridge University Press, (pp. 291-297).

CHAUDENSON, R. (1991). *La francophonie: représentations, réalités, perspectives*. In <http://www.odf.auf.org/IMG/pdf/issn11516615-chaudenson-01.pdf> (consultado a 08 de Fevereiro de 2007).

CILLIA, R. & BUSCH, B. (2006). Language policies: policies on language in Europe. *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 575-583.

CINDOC (1999). *El español en las revistas de ciencia y tecnología recogidas en ocho bases de datos internacionales*. In http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_99/cindoc/p03.htm (consultado a 08 de Fevereiro de 2011).

CINDOC (1998). *La producción científica en español*. In http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_98/cindoc (consultado a 08 de Fevereiro de 2011).

CLANDININ, J. (1985). Personal practical knowledge: a study of teachers' classroom images. *Curriculum Inquiry*, 15 (4), 361-385.

COHEN, L. & MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Farmer.

COMISSÃO EUROPEIA (2009). *Study on the contribution of multilingualism to creativity. Compendium part one: multilingualism and creativity - towards an evidence-base*. In http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/compendium_part_1_en.pdf (consultado a 28 de Outubro de 2010).

COMISSÃO EUROPEIA (2006). *Eurobarómetro especial 243 “Os europeus e as suas línguas”*. In http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_pt.pdf (consultado a 13 de Junho de 2007).

COMISSÃO EUROPEIA (2005). *A educação para a cidadania nas escolas da Europa*. In http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/055PT.pdf (consultado a 28 de Fevereiro de 2007).

COMISSÃO EUROPEIA (1996). *Livro Verde. Educação, formação, investigação: os obstáculos à mobilidade transnacional*. Luxemburgo: Gabinete das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

COMISSÃO EUROPEIA (1995). *Livro Branco sobre a educação e formação, ensinar e aprender, rumo à sociedade cognitiva*. Luxemburgo: Gabinete das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

COMISSÃO EUROPEIA (1993). *Livro Branco. Crescimento, competitividade e emprego*. Luxemburgo: Gabinete das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

COMISSÃO EUROPEIA (s/d). *Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: acção comunitária*. In http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/consult/action_pt.pdf (consultado a 26 de Setembro de 2006).

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2009). *Livro Verde. Promover a mobilidade dos jovens para fins de aprendizagem*. Bruxelas, COM (2009) 329 final. In http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/mobility/com329_en.pdf (consultado a 15 de Março de 2011).

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2006). *Realizar a agenda da modernização das universidades: ensino, investigação e inovação*. Bruxelas, COM (2006) 208 final. In <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:PT:DOC> (consultado a 22 de Junho de 2007).

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2005a). *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*. Brussels, COM (2005) 152 final. In http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/comuniv2005_en.pdf (consultado a 19 de Abril de 2007).

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2005b). *Um novo quadro estratégico para o multilinguismo. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Conselho Económico e Social Europeu ao Comité das Regiões*. Bruxelas, COM (2005) 596 final. In <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:PT:PDF> (consultado a 14 de Novembro de 2006).

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2003a). *Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística: um plano de acção 2004-2006*. Bruxelas, COM (2003) 449 final. In http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_pt.pdf (consultado a 15 de Novembro de 2006).

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2003b). *O papel das universidades na Europa do conhecimento*. Bruxelas, COM (2003) 58 final. In <http://ae.ist.utl.pt/~pedagogia/Bolonha/PapelUniversidade.pdf> (consultado a 14 de Novembro de 2006).

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (1991). *Memorando sobre o ensino superior na Comunidade Europeia*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2002). *Final report on the implementation of the first phase of the community action programme Leonardo da Vinci (1995-1999)*. In http://www.ec.europa.eu/education/programmes/leonardo/doc/report2000_en.pdf (consultado a 15 de Novembro de 2006).

CONNELL, T. (2002). *Languages and employability: a question of careers*. In www.cilt.org.uk/careers/pdf/reports/employability.pdf (consultado a 09 de Julho de 2007).

CONSELHO DA EUROPA (2009). *Langue(s) de scolarisation*. In http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/LangSchooling_fr.doc. (consultado a 12 de Setembro de 2011).

CONSELHO DA EUROPA (2008). *Livro branco sobre o diálogo intercultural. Viver juntos em igual dignidade*. In http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf (consultado a 15 de Novembro de 2010).

CONSELHO DA EUROPA (2006) *Profil de de la politique linguistique éducative Grand-Duché de Luxembourg*. In http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Profil_Luxembourg_FR.pdf (consultado a 14 de Janeiro de 2009).

CONSELHO DA EUROPA (2001a). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Porto: Edições Asa.

CONSELHO DA EUROPA (2001b). *Portfolio europeu das línguas*. In <http://www2.fcsh.unl.pt/ael2001/portfolio.htm> (consultado a 04 de Setembro de 2007).

CONSELHO DA EUROPA (1992). *Carta europeia das línguas regionais ou minoritárias*. In <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/148> (consultado a 20 de Fevereiro de 2006).

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA (2007). *Resolução do Conselho sobre a modernização das universidades para a competitividade da Europa numa economia mundial baseada no conhecimento*. In <http://register.consilium.europa.eu/pdf/pt/07/st16/st16096-re01.pt07.pdf> (consultado a 18 de Maio de 2008).

COOPER, R. L. (1989). *Language planning and social change*. New York: Cambridge University Press.

CORDA, A. & PUKE, V. (2010). *The ELP in HE language courses and programmes*. In <http://www.lanqua.eu/examples-practice> (consultado a 17 de Março de 2011).

CORSON, D. (1999). *Language policy in school: a resource for teachers and administrators*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

COSTE, D. (2010). Variation linguistique et construction des connaissances. In *Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulations des savoirs*. Bern: Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales, (pp. 49-61).

COSTE, D. (2002). Compétence à communiquer et compétence plurilingue. In V. Castellotti & B. Py (Coord.), *La notion de compétence en langue, Notions en question*, 6. Lyon: ENS Éditions, (pp. 115-123).

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence*. Strasbourg: Language Policy Division.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997) *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un cadre européen de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

COULMAS, F. (2002). Language policy in modern Japanese education. In J. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: critical issues*. London: Lawrence Erlbaum Associates, (pp. 203-223).

COUNCIL OF EUROPE (2006). *Plurilingual education in Europe. 50 Years of international co-operation*. Strasbourg: Language Policy Division.

COX, T. (2008). Speaking of diversity. In P. Köppel & D. Sandner (Org.), *Synergy by diversity. Real life examples of cultural diversity in corporations*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, (pp. 22-25).

CRESPO, V. (2003). *Ganhar Bolonha, ganhar o futuro. O ensino superior no espaço europeu*. Lisboa: Gradiva.

CRYSTAL, D. (2004). *Creating a world of languages*. In <http://www.linguapax.org/congres04/pdf/crystal.pdf> (consultado a 10 de Setembro de 2008).

CRYSTAL, D. (1999). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford: Blackwell Publishers.

CRYSTAL, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

CURRIE, J. & NEWSON, J. (Ed.) (1998). *Universities and globalization: critical perspectives*. Thousand Oaks: Sage.

D

DABÈNE, L. (2002). Comprendre les langues voisines: pour une didactique de l'intercompréhension. *Babylonia*, 2, 14-16.

DABÈNE, L. (1997). Les images des langues et leur apprentissage. In M. Matthey (Org.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur, (pp. 17-23).

DEER, C. (2002). *The expansion of higher education: economic necessity or hyper-inflation?* In <http://oxcheps.new.ox.ac.uk/MainSite%20pages/Resources/02CDeerExpansion.pdf> (consultado a 12 de Março de 2007).

DELORS, J. *et al.* (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA.

DENMAN, B. (2005). What is a university in the 21st century? *Higher Education Management and Policy*, 17 (2), 9-29.

DENZIN, K. & LINCOLN, Y. (2000). The discipline and practice of qualitative research. In K. Denzin & Y. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, (pp. 1-28).

DENZIN, K. & LINCOLN, Y. (1994). Introduction: entering the field of qualitative research. In K. Denzin & Y. Lincoln. (Ed.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, (pp. 1-17).

DERVIN, F. (2010). *Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts*. In <http://users.utu.fi/freder> (consultado a 30 de Setembro de 2011).

DE WIT, H. (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative and conceptual analysis*. Westport: Greenwood Press.

DÍAZ, C., MALDONADO, M., QUINTANA, J. & CAL, E. (2009). Los critérios de evaluación del ELE. Análisis de sus índices y propiedades en los referentes curriculares actuales. *Porta Linguarum*, 11, 9-32.

DONAHUE, T. (2002). Language planning and the perils of ideological solipsism. In J. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: critical issues*. London: Lawrence Erlbaum Associates, (pp. 137-162).

DOUGHTY, H. (2009). *Internationalisation and modern languages in Scottish further and higher education: a scoping study*. In http://www.llas.ac.uk/resourcedownloads/566/internationalisation_report_doughty_final.pdf (consultado a 18 de Abril de 2010).

DUSCHATZKY, S. & SKLIAR, C. (2001). O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In J. Larrosa & C. Skliar (Org.), *Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, (pp. 119-138).

E

ECO, U. (1996). *A procura da língua perfeita*. Lisboa: Editorial Presença.

EISENHART, M. (1988). The ethnographic research tradition and mathematics education research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19, 99-114.

EKEN, D. (2010). *Sabancı University School of Languages trainer education program*. In <http://www.lanqua.eu/examples-practice> (consultado a 17 de Março de 2011).

ENLU (2005). *Marketing survey*. In http://userpage.fu-berlin.de/~enlu/downloads/RAPPORTmarketing_survey_v17_10_without_names.pdf (consultado a 11 de Junho de 2006).

ESTANQUE, E. & ARRISCADO NUNES, J. (2002). A universidade perante a transformação social e as orientações dos estudantes: o caso da Universidade de Coimbra. *Oficina do CES*, 169. In <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/169/169.pdf> (consultado a 26 de Setembro de 2006).

ESTRELA, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes*. INIC: Lisboa.

EUROPEAN COMMISSION (2008a). *The magazine. Europe in gear for more mobility*. In <http://old.certh.gr/libfiles/PDF/MOBIL-93-LANGUAGES-by-EDITOR-in-THE-MAGAZINE-ISS-30-PP-30-31-Y-2008.pdf> (consultado a 06 de Março de 2011).

EUROPEAN COMMISSION (2008b). *The impact of ERASMUS on European higher education: quality, openness and internationalisation*. In <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/publ/impact08.pdf> (consultado a 19 de Março de 2011).

EUROPEAN COMMISSION (2006a). *ELAN: Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprise*. In <http://www.llas.ac.uk/news/2772> (consultado a 14 de Dezembro de 2010).

EUROPEAN COMMISSION (2006b). *From Bergen to London. The EU contribution*. In <http://www.cruil.it/Internazionalizzazione/data/allegati/links/1027/bergentolondon.pdf> (consultado a 07 de Dezembro de 2006).

EUROPEAN COMMISSION (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004-2006*. Brussels: European Commission.

EUROPEAN LANGUAGE COUNCIL (2006). *Nancy Declaration. Multilingual universities for a multilingual Europe open to the world*. In http://www.celelc.org/docs/nancy_declaration_final_0.doc (consultado a 12 de Julho de 2007).

EUROPEAN LANGUAGE COUNCIL (2005). *Higher education language policy in Europe: a snapshot of action and trends*. In http://userpage.fu-berlin.de/~enlu/downloads/HELP_snapshot.rtf (consultado a 11 de Abril de 2007).

EUROPEAN LANGUAGE COUNCIL (2001). *Multilingualism and new learning environments. Workshop 1: Universities and language policy in Europe*. Reference Document. Berlin: Freie Universität Berlin.

EUROPEAN UNIVERSITY FOUNDATION (2007). *Campus Europae and its contribution to the European Higher Education Area*. Munsbach: European University Foundation.

EUROPEAN UNIVERSITY FOUNDATION (s/d). *Concept Campus Europae. An exciting way of academic migration*. s/l: EUF.

EURYDICE (2004). *Integrating immigrant children into schools in Europe*. In http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/044DN/044_PT_EN.pdf (consultado a 15 de Março de 2007).

F

FALAGAS, M., FABRITSI, E., CHELVATZOGLOU, F. & RELLOS, K. (2005). Penetration of the English language in science: the case of a German national interdisciplinary critical care conference. *Critical Care*, 9, 655-656.

FASOLD, R. (1984). *The sociolinguistics of society*. London: Blackwell.

FEELY, A. & HARZING, A. (2003). Language management in multinational companies. *Cross Cultural Management: an International Journal*, 10 (2), 37-52.

FEELY, A. & WINSLOW, D. (2006). *Talking sense, a research study of language skills management in major companies*. London: CILT.

FETTERMAN, D. (1998). Ethnography. In L. Bickman & D. Rog (Ed.), *Handbook of applied social research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, (pp. 473-504).

FINKLELSTEIN, M. (2003). Japan's national universities gird themselves for the latest wave of reform. *International Higher Education*, 33. In <http://www.bc.edu/research/cihe.html> (consultado a 16 de Setembro de 2011).

FISHMAN, J. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon: Multilingual Matters.

FISHMAN, J. (1967). Bilingualism with and without diglossia. Diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23 (2), 29-38.

FLORES, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos – aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.

FOODY, W. (1996). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.

FOOTITT, H. (2005). *The national languages strategy in higher education*. In <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR625.pdf> (consultado a 08 de Setembro de 2011).

FORLOT, G. (2010). Place de l'anglais et paradoxes des apprentissages langagiers à l'école. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7, 97 - 124.

FRATIGLIONI, L., PAILLARD-BORG, S. & WINBLAD, B. (2004). An active and socially integrated lifestyle in late life might protect against dementia. *Lancet Neurology*, 3, 343-353.

FURLONG, A. (2009). The relation of plurilingualism/culturalism to creativity: a matter of perception. *International Journal of Multilingualism*, 6 (4), 343-368.

G

GADOTTI, M. (2003). *Boniteza de um sonho. Ensinar-e-aprender com sentido*. Editora Feevale: Rio Grande do Sul.

GAJO, L. & LIHAREVSCHI, A. (2010). *Analysing various CLIL-type practices at BA level at the Faculty of Science of the bilingual University of Fribourg, Switzerland*. In <http://www.lanqua.eu/examples-practice> (consultado a 17 de Março de 2011).

GALISSON, R. (2009). Les ressorts d'un développement durable de la recherche en matière d'éducation aux et par les langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée*, 155, 271-357.

GALISSON, R. (2004). Ethique et didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. In S. Borg (Coord.), *Parcours didactiques et perspectives éducatives, Synergies Italie*, 1, 134-143.

GARCIA, J. (2000). Ciência brasileira na base de dados do Institute for Scientific Information (ISI). *Ciência da Informação*, 29 (1), 103-117.

GEC (2005). *Globalization of English: trends in business communication and the implications for global companies*. Brisbane: Global English Corporation.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1992). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

GIBBS, G. (2009). *Análise de dados qualitativos*. São Paulo: Artmed.

GLASER, E. (2005). Plurilingualism in Europe: more than a means for communication. *Language and Intercultural Communication*, 5 (3), 195-208.

GOHARD-RADENKOVIC, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère*. Bern: Peter Lang.

GOHARD-RADENKOVIC, A. & KHOLER-BALLY, P. (2005). Une politique et un cadre de formation au service de l'étudiant de mobilité et de la transformation de son 'capital' linguistique et culturel. In A. Gohard-Radenkovic (Ed.), *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues dans un contexte bilingue. Collection Transversale 11*. Berne: Peter Lang, (pp. 245-263).

GONÇALVES, M. L. & ANDRADE, A. I. (2006). Plurilinguismo e portfolio: um desafio curricular de articulação de saberes. In *Actas do VII Colóquio sobre questões curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro)*. Braga: Universidade do Minho, (editado em CD-Rom).

GRADDOL, D. (2006). *English next. Why global English may mean the end of "English as a foreign language"*. London: The British Council.

GREEN, M., ECKEL, P. & BARBLAN, A. (2002). *The brave new (and smaller) world of higher education: a transatlantic view*. In <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/brave-new-world.1069322743534.pdf> (consultado a 28 de Março de 2011).

GRIN, F. (2005). *O ensino das línguas estrangeiras como política pública. Relatório encomendado pelo Haut Conseil de L'évaluation de l'école*. In http://lingvo.org/raporto_grin_pt.pdf (consultado a 11 de Novembro de 2009).

GRIN, F. (2004). *Do the concepts of resource allocation and resource distribution constitute useful paradigms for language policy?* In <http://www.linguapax.org> (consultado a 25 de Outubro de 2010).

GRIN, F. (2002). *Using language economics and education economics in language education policy. Reference Paper for the Guide for Development of Language Education Policy in Europe*. Strasbourg: Council of Europe. In <http://coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GrinEN.pdf> (consultado a 27 de Outubro de 2006).

GRIN, F. (Ed.) (1996). Economic approaches to language and language planning. *International Journal of the Sociology of Language*, 121, special issue, 1-16.

GRIN, F. & VAILLANCOURT, F. (1997). The economics of multilingualism: overview of the literature and analytical framework. *Annual Review of Applied Linguistics*, 7, 43-65.

GROSJEAN, F. & MILLER, J. (1994). Going in and out of languages: an example of bilingual flexibility. *Psychological Science*, 5(4), 201-206.

GÜNTHER, F. (2006). Peut-on former des êtres multilingues dans des filières bilingues? *Revue Les Langues Modernes – Dossier Le Plurilinguisme*, 1, 54-65.

H

HAGÈGE, C. (2000). *Não à morte das línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.

HALEY, M. (2001). *Refocusing the lens: a closer look at universities in the new millenium*. In http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3935/is_200101/ai_n8953354 (consultado a 07 de Dezembro de 2006).

HALL, J. (2000). *The contribution of foreign languages to the economic development of Scotland*. In www.scre.ac.uk/scot-research/hallcont/index.html (consultado a 09 de Julho de 2007).

HAMEL, R. (2007). The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. *AILA Review*, 20, 53-71.

HARMON, D. (2002) *In light of our differences: how diversity in nature and culture makes us human*. Washington, DC: Smithsonian Institution Press.

HARMON, D. (1996). Losing species, losing languages: connections between biological and linguistic diversity. *Southwest Journal of Linguistics*, 15, 89-108.

HAWKINS, E. (1987). *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: University Press.

HEMMING, E., KLEIN, H. & REISSNER, C. (2011). *English – the bridge to the romance languages*. Aachen: Editiones EuroCom.

HERDINA, P. & JESSNER, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: perspectives of change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

HONÓRIO DO COUTO, H. (2009). *Linguística, ecologia e ecolinguística: contacto de línguas*. São Paulo: Contexto.

HORNBERGER, N. (2006). Frameworks and models in language policy and planning. In T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy. Theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing, (pp. 24-42).

HUTHA, M. (2002). *Outils pour la planification de la formation linguistique*. Strasbourg: Conseil de L'Europe.

HYMES, D. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Ed.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, (pp. 269-285).

I

ILTEC (2005). *Diversidade linguística na escola portuguesa*. In [http://www.iltec.pt/divling/cd_pdfs/Diversidade Linguística na Escola.pdf](http://www.iltec.pt/divling/cd_pdfs/Diversidade_Linguística_na_Escola.pdf) (consultado a 07 de Novembro de 2006).

IMBERNÓN, F. (Coord.), MAJÓ, J., MAYER, M., ZARAGOZA, F., MENCHÚ, R. & TEDESCO, J. (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Barcelona: Graó.

ISHIKAWA, F. (2005). Discours de transmission et discours de catégorisation en classe de langue. Une approche d'inspiration ethnométhodologique des interactions. *Le Français dans le Monde*, n.º spécial, 54-61.

J

JESSNER, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, 92, 270-283.

JESSNER, U. (2005). Multilingual metalanguage, or the way multilinguals talk about their languages. *Language Awareness*, 14, 56-68.

JUNG, S. & NORTON, B. (2002). Language planning in Korea: the new elementary English program. In J. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: critical issues*. London: Lawrence Erlbaum Associates, (pp. 245-266).

K

KAISER-NOLDEN, E. (2008). Measurable effects of cultural diversity on company performance. In P. Köppel & D. Sandner (Org.), *Synergy by diversity. Real life examples of cultural diversity in corporations*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, (pp. 44-46).

KASPER, G. (1996). Introduction: pragmatics in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 145-148.

KELLY, M. (2003). Les mains sales: engaging with policy for languages in higher education. In D. Head *et al.* (Ed.), *Setting the agenda for languages in higher education*. London: CILT, (pp. 101-116).

KHOLER-BALLY, P. (2001). *Mobilité et plurilinguisme*. Fribourg: Editions Universitaires.

KLEIN, C. (2007). The valuation of plurilingual competencies in an open European labour market. *The International Journal of Multilingualism*, 4 (4), 262-281.

KNIGHT, J. (2004). Internationalization remodelled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, 8, 5-31.

KNIGHT, J. (1997). Internationalization of higher education: a conceptual framework. In J. Knight & H. de Wit (Ed.), *Internationalization of higher education in Asia Pacific countries*. Amsterdam: EAIE, (pp. 5-19).

KNIGHT, J. & de WIT, H. (1995). Strategies for internationalisation of higher education: historical and conceptual perspectives. In H. de Wit (Ed.), *Strategies for internationalisation of higher education*. Amsterdam: European Association for International Education Publications, (pp. 5-32).

KOVELMAN, I., BAKER, S. A. & PETITTO, L. A. (2008). Bilingual and monolingual brains compared: a functional magnetic resonance imaging investigation of syntactic processing and a possible “neural signature” of bilingualism. *J Cog Neurosci*, 20 (1), 153-169.

KRAMSCH, C. (1998). The privilege of the intercultural speaker. In M. Byram & M. Fleming (Ed.), *Language learning in intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, (pp. 16-31).

KRAMSCH, C., LÉVY, D. & ZARATE, G. (2008). Conclusion générale. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, (pp. 443-449).

KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodologia de análisis de contenido. Teoría e práctica*. Barcelona: Paidós.

KRUMM, H.-J. (2004). Heterogeneity: multilingualism and democracy. *Utbildning & Demokrati*, 13 (3), 61-77.

KYMLICKA, W. (1995). *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority politics*. New York: Oxford University Press.

L

LAIRD, N. & KUH, G. (2005). Student experiences with information technology and their relationship to other aspects of student engagement. *Research in Higher Education*, 46 (2), 211-233.

LAKATOS, E. & MARCONI, M. (1996). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas.

LAND, H. (2010). Universities as actors of intercultural dialogue in wider society. In Council of Europe (Ed.), *Speaking across borders: the role of higher education in furthering intercultural dialogue*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, (pp. 51-62).

LANGNER, M. & IMBACH, R. (2000). The university of Freiburg: a model for a bilingual university. *Higher Education in Europe*, 25 (4), 461-468.

LARSEN, K. & VINCENT-LANCRIN, S. (2002). *The growing internationalisation of post-secondary education*. Paris: OECD.

LEHTONEN, T. & KARJALAINEN, S. (2008). University graduates' workplace language needs as perceived by employers. *System*, 36, 492-503.

LJOSLAND, R. (2005). *Norway's misunderstanding of the Bologna Process: when internationalisation becomes Anglicisation*. In <http://www.palmenia.helsinki.fi/congress/bilingual2005/presentations/Ljosland.pdf> (consultado a 03 de Setembro de 2008).

LO BIANCO, J. (2007). *It's a multilingual world, naturally*. In http://archive.ecml.at/mtp2/publications/A1_Folder_E_web_20080223.pdf (consultado a 08 de Fevereiro de 2009).

LO BIANCO, J. & VÉRONIQUE, D. (2008). Introduction: institutions et pouvoir. In G. Zarate, D. Lévy & C. Kramsch (Dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines, (pp. 337-345).

LOH, J. & HARMON, D. (2005) A global index of biocultural diversity. *Ecological Indicators*, 5, 231-241.

LOUBIER, C. (s/d). *Le droit linguistique et les droits linguistiques*. In http://www.olf.gouv.qc.ca/RESSOURCES/sociolinguistique/amenegement/loubier_2.pdf (consultado a 08 de Fevereiro de 2007).

LOUIS, V. (2004). Compétence communicative et savoirs culturels en didactique des langues étrangères: analyse critique du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. In J. Greenfield (Org.), *Ensino das línguas estrangeiras: estratégias políticas e educativas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, (pp. 41-50).

LOURENÇO, C. (2003). Comentário da conferência de Ana Isabel Andrade: "Reflexões sobre um percurso de didáctica curricular ou questões em volta de uma didáctica da sustentabilidade linguístico-educativa". In C. Mello *et al.* (Org.), *Didáctica das línguas e*

literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento. Coimbra: Pé de Página Editores, (pp. 25-26).

LUB, A. (2002). *Europeanisation, internationalisation and globalisation in higher education*. In <http://www.ntua.gr/dep/old/International/WTO/susulub.pdf> (consultado a 11 de Abril de 2007).

LÜDI, G. (2010). La plus-value de la diversité linguistique pour la créativité d'équipes mixtes dans des contextes de recherche. In *Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulations des savoirs*. Bern: Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales, (pp. 21-36).

LÜDI, G. (2009). *Le plurilinguisme comme source de créativité et d'innovation dans le monde du travail. Leçon d'adieu, prononcée le 10 décembre 2009 à l'Université de Bale*. In http://franz.unibas.ch/fileadmin/franz/user_upload/redaktion/Lecon_d_adieu.pdf (consultado a 03 de Novembro de 2010).

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U.

LYMAN, R. (1995). Overview. In K. Hanson & J. Meyerson (Ed.), *International challenges to American colleges and universities: looking ahead*. Phoenix: Oryx Press, (pp. 1-17).

M

MACKIEWICZ, W. (2009). Institutional language strategies: a balancing act between the internationalisation of higher education, national and EU policies, and labour market expectations. Comunicação oral apresentada no Seminário *Institutional language strategies in European higher education*, organizado pela Academic Cooperation Association (ACA). Bruxelas, 04 de Dezembro de 2009.

MACKIEWICZ, W. (2003). Language policy and language education policy at European Union level. In D. Head *et al.* (Ed.), *Setting the agenda for languages in higher education*. London: CILT, (pp. 89-100).

MACKIEWICZ, W. (2002). *Lifelong foreign language learning. Speech presented at the European seminar on "Foreign language learning needs in educational systems"*. In www.fu-berlin.de/elc/docs/Mackiewicz-Valencia.pdf (consultado a 09 de Julho de 2007).

MAFFI, L. (2005). *Biocultural diversity and sustainability*. In <http://www.terralingua.org/publications/Maffi/18-Pretty-Ch18.pdf> (consultado a 07 de Dezembro de 2010).

MAFFI, L. (Ed.) (2001). *On biocultural diversity: linking language, knowledge, and the environment*. Washington DC: Smithsonian Institution Press.

MAFFI, L. (1997). Language, knowledge and the environment: threats to the world's biocultural diversity. *Anthropology Newsletter*, 38 (2), 11-23.

MARGINSON, S. & CONSIDINE, M. (2000). *The enterprise university: power governance and reinvention in Australia*. Cambridge: Cambridge University Press.

MARGINSON, S. & RHOADES, G. (2002). Beyond national state, markets and systems of higher education: a glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43 (3), 281-309.

MARTIN, R. (2007). *The opposable mind: how successful leaders win through integrative thinking*. Boston: Harvard Business School Publishing.

MAXWELL, J. (1997). Designing qualitative study. In L. Rickman & D. Rog (Ed.), *Handbook of applied social research*. Thousand Oaks/CA: Sage Publications, (pp. 69-100).

MAZRUI, A. (2002). The English language in African education: dependency and decolonization In J. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: critical issues*. London: Lawrence Erlbaum Associates, (pp. 267-282).

MAZULA, B. (1998). A investigação universitária num país em transição democrática e económica: seu imperativo comunicativo. In A. J. Lopes (Org.), *Universidade e investigação: comunicações de Maputo*. Maputo: Livraria Universitária, (pp. 1-14).

McGROARTY, M. (2002). Evolving influences on educational language policies. In J. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: critical issues*. London: Lawrence Erlbaum Associates, (pp. 17-36).

McLAUGHLIN, B. (1984). *Second language acquisition in childhood*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

McPAKE, J. & SACHDEV, I. (2008). *Community languages in higher education. Towards realising the potential*. In <http://www.routesintolanguages.ac.uk> (consultado a 08 de Setembro de 2011).

MECE (2010). *Le Luxembourg en chiffres*. In http://www.eco.public.lu/chiffres-cles/Luxchiffres_2010.pdf (consultado a 12 de Abril de 2011).

MECHTENBERG, L. & STRAUSS, R. (2006). *The Bologna Process: how student mobility affects multicultural skills and educational quality*. In <http://sfb649.wiwi.hu-berlin.de/papers/pdf/SFB649DP2006-018.pdf> (consultado a 08 de Março de 2011).

MEKSENAS, P. (2005). A realidade e a verdade nas tramas do fazer a pesquisa social. *Revista Educação em Questão*, 24 (10), 68-90.

MELO, S. (2006). *Emergência e negociação de imagens das línguas em encontros interculturais plurilíngues em chat*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

MELO-PFEIFER, S. (2010). *Rapport d'accompagnement du travail d'un réseau de recherche plurilingue à distance en didactique des langues*. In <http://www.galapro.eu/wp-content/uploads/2010/06/rapporttravail-des-chercheursfinal4.pdf> (consultado a 15 Março de 2011).

MELO-PFEIFER, S. (2008). La place du français dans les projets internationaux centrés sur l'intercompréhension: implications pour une didactique des langues plurilingue. *Synergies Europe*, 3, 83-100.

MENEGHINI, R. & PACKER, A. (2007). Is there science beyond English? *EMBO Reports*, 8 (2), 112-116.

MERRIAM, S. (2002). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers: San Francisco.

MERRIAM, S. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). *Português língua não materna no currículo nacional. Documento orientador*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

MONDADA, L. (2005). *Chercheurs en interaction. Comment émergent les savoirs*. Lausanne: PPUR.

MONDADA, L. (2003). La science polyglote: conditions et possibilités des interactions scientifiques plurilingues. In *Actes du Colloque de l'Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales – Langues et production du savoir*. Bern: SAGW, (pp. 33-42).

MONDADA, L. (2000). La construction du savoir dans les discussions scientifiques. Apports de la linguistique interactionnelle et de l'analyse conversationnelle à la sociologie des sciences. *Revue Suisse de Sociologie*, 26 (3), 615-636.

MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier.

MOORE, D. & CASTELLOTTI, V. (2008). La notion de compétence plurilingue et pluriculturelle: perspectives de la recherche francophone. In D. Moore & V. Castellotti (Ed.), *La compétence plurilingue: regards francophones*. Berne: Peter Lang, (pp. 11-24).

MOORE, H. (2002). "Who will guard the guardians themselves?" National interest versus factional corruption in policymaking for ESL in Australia. In J. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: critical issues*. London: Lawrence Erlbaum Associates, (pp. 111-136).

MOREIRA, G. (2007). Languages for life or long-life languages? Towards a policy for languages in higher education. In S. Howcroft (Coord.), *Actas do Encontro Internacional de Linguística Aplicada*. Aveiro: Universidade de Aveiro, (pp. 275-286).

MOREIRA, G. (2006). Globality and interculturality in the teaching of English. In R. Bizarro (Ed.), *A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e Educação*. Lisboa: Areal Editores, (pp. 190-200).

MOREIRA, G. (2001). In search of Europe – the European Union’s identity project. In A. Barker (Dir.), *Europe: fact and fiction. A collection of essays*. Aveiro: Universidade de Aveiro, (pp. 45-54).

MOREIRA, G. (s/d). *University of Aveiro, Member of EUF-CE*. In <http://www.molan.info/case-studies/motivating-language-learners-through-language-policy/university-of-aveiro> (consultado a 31 de Março de 2011).

MOREY, A. (2000). Changing higher education curricula for a global and multicultural world. *Higher Education in Europe*, 25 (1), 25-39.

MORIN, E. (2000). *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro: Bertrand.

MORIN, E. (1986). *A complexidade e a empresa*. In <http://www.comitepaz.org.br/Morin5.htm> (consultado a 23 de Março de 2010).

MORSE, J. & CHUNG, S. (2003). Toward holism: the significance of methodological pluralism. *International Journal of Qualitative Methods*, 2 (3). In www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_3final/pdf/meetootemple.pdf (consultado a 15 de Maio de 2008).

MOSER, B. (2001). Maintaining linguistic diversity on college campuses. In G. Bräuer (Ed.), *Pedagogy of language learning in higher education: an introduction*. Westport: Ablex Publishing, (pp. 1-21).

MOURA, J. B. (2003). Pensar, fazendo universidade. In J. Brovetto, M. Mix & W. Panizzi (Org.), *A educação superior frente a Davos*. Rio Grande do Sul: Editora UFRGS, (pp. 107-114).

MUCCHIELLI, R. (1998). *L’analyse de contenu des documents et des communications*. Paris: Les Editions ESF.

MÜLLER, N. & DE PIETRO, J. F. (2001). Que faire de la notion de représentations? Que faire des représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l’apprentissage d’une langue. In D. Moore (Coord.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, (pp. 51-65).

N

NABHAN, G. (2001). Cultural perceptions of ecological interactions: an endangered people’s contribution to the conservation of biological and linguistic

diversity. In L. Maffi (Ed.), *On biocultural diversity: linking language, knowledge, and the environment*. Washington, DC: Smithsonian Institution Press, (pp. 145-156).

NEAVE, G. (2001). *Educación superior: historia e política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Editorial Gedisa.

NEWBY, D. & PENZ, H. (Ed.) (2009). *Languages for social cohesion. Language education in a multilingual and multicultural Europe*. Graz: European Centre for Modern Languages.

NOWOTNY, H., SCOTT, P. & GIBBONS, M. (2001). *Re-thinking science: knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.

O

OECD (2010). *Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de la OCDE*. In <http://www.oecd.org/dataoecd/45/38/45926102.pdf> (consultado a 09 de Março de 2010).

OECD (2007). *Education at a glance*. In <http://www.oecd.org/dataoecd/4/55/39313286.pdf> (consultado a 04 de Março de 2010).

OECD (2002). *Indicators on internationalization and trade of post-secondary education*. In <http://www.oecd.org/dataoecd/1/5/1933574.pdf> (consultado a 04 de Março de 2010).

OECD (1998). *Human capital investment: an international comparison*. Paris: OECD, Centre for Education Research and Innovation.

OECD (1987). *Que futuro para as universidades?* Lisboa: Ministério da Educação.

OFORI-ADJEI, D., ANTES, G., THARYAN, P., SLADE, E. & TAMBER, P. (2006). Have online international medical journals made local journals obsolete? *PLoS Med*, 3 (8), 1197-1202. In <http://www.plosmedicine.org/article/info:doi/10.1371/journal.pmed.0030359> (consultado a 02 de Outubro de 2011).

ORTIZ, I. (s/d). *ABV languages modules at the Language Centre of the Freie Universität Berlin*. In <http://www.molan.info/case-studies/motivating-through-integration-accreditation-and-certification/freie-universitat-berlin-language-centre> (consultado a 31 de Março de 2011).

Ó RIAGÁIN, P. (2002). *Les conséquences des tendances démographiques sur l'apprentissage des langues et la diversité linguistique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Ó RIAGÁIN, P. & LÜDI, G. (2003). *Bilingual education: some policy issues*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

P

PAPATSIBA, V. (2006). Making higher education more European through student mobility? Revisiting EU initiatives in the context of the Bologna Process. *Comparative Education*, 42 (1), 93-111.

PAPATSIBA, V. (2005). Political and individual rationales of student mobility: a case-study of ERASMUS and a French regional scheme for studies abroad. *European Journal of Education*, 40 (2), 16-173.

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. S/I: Areal Editores.

PEAL, E. & LAMBERT, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76 (27), 1-23.

PEDROSA, J. & QUEIRÓ, J. F. (2005). *Governar a universidade portuguesa. Missão, organização, funcionamento e autonomia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PENNYCOOK, A. (2002). Language policy and docile bodies. Hong Kong and governmentality. In J. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: critical issues*. London: Lawrence Erlbaum Associates, (pp. 91-110).

PERREGAUX, C. (1998). Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 67, 101-110.

PETITJEAN, C. (2009). *Représentations linguistiques et plurilinguisme*. Thèse de doctorat. In http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,40,4,20100224121740-CN/Th_Petitjean.pdf (consultado a 15 de Setembro de 2010).

PHILLIPSON, R. (2010a). *Speech – Lingua Pax Award 2010*. In <http://www.linguapax.org/en/documents> (consultado a 11 de Novembro de 2010).

PHILLIPSON, R. (2010b). Additive university multilingualism in English-dominant empire: the language policy challenges. Comunicação oral apresentada no Congresso *Professionalising Multilingualism in Higher Education*. Luxemburgo: Universidade do Luxemburgo, 04-06 de Fevereiro de 2010.

PHILLIPSON, R. (2008). Language policy and education in the European Union. In N. Hornberger (Ed.), *Encyclopedia of language and education*. New York: Springer, (pp. 255-266).

PHILLIPSON, R. (2007). English, no longer a foreign language in Europe? *International Handbook of English Language Teaching*, 15, 123-136.

PHILLIPSON, R. (2006). English, a cuckoo in the European higher education nest of languages? *European Journal of English Studies*, 10 (1), 13-32.

PHILLIPSON, R. (2003). *English-only Europe? Challenging language policy*. London: Routledge.

PHILLIPSON, R. (2000). European language policy: an unmet sociolinguistic challenge. *Sociolinguistica*, 14, 197-200.

PHILLIPSON, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

PHIPPS, A. & GONZALEZ, M. (2004). *Modern languages. Learning & teaching in an intercultural field*. London: Sage Publications.

PINEDA, P., MORENO, V. & BELVIS, E. (2008). The mobility of university students in Europe and Spain. *European Educational Research Journal*, 7 (3), 273-288.

PIÑERO, M., DÍAZ, C. & VEZ, J. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis.

PINHO, A. S. (2008). *Intercompreensão, identidade e conhecimento profissional na formação de professores de línguas*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PINHO, A. S., ALMEIDA, J., MARTINS, F. & PINTO, S. (2009). Um olhar sobre a biografia epistemológica da didáctica de línguas em Portugal – em busca de marcas discursivas do humano. In *Actas do II Congresso Internacional do CIDInE: novos contextos de formação, pesquisa mediação*. Vila Nova de Gaia: CIDInE, (editado em CD-Rom).

PINTO, S. (2005). *Imagens das línguas estrangeiras de alunos universitários portugueses*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PIRRIE, A., HAMILTON, S., KIRK, S. & DAVIDSON, J. (2004). *Interim evaluation of the SOCRATES Programme in the UK. SCRE research report 116*. In <https://dspace.gla.ac.uk/bitstream/1905/212/1/116.pdf> (consultado a 08 de Março de 2011).

PNUD (2004). *Relatório do desenvolvimento humano. Liberdade cultural num mundo diversificado*. Queluz: Mensagem-Serviço de Recursos Editoriais.

PONTE, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), 3-18.

POSEY, D. (Ed.) (1999). *Cultural and spiritual values of biodiversity*. London: Intermediate Technology Publications.

POWER, C. (2000). Global trends in education. *International Education Journal*, 1 (3), 152-163.

PUREN, C. (2008). *Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative: analyse comparative de trois manuels*. In <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1409> (consultado a 28 de Outubro de 2011).

PUREN, C. (2004). *L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des 'unités didactiques'*. Apresentação no Congrès

Annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France. In <http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf> (consultado a 24 de Outubro de 2007).

PURSER, L. (2001). *The bilingual university*. In http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/lang-policy-higheredu-oth-enl-t02.pdf (consultado a 28 de Maio de 2008).

PURSER, L. (2000). The bilingual university. General reflections on its origins, mission and functioning. *Higher Education in Europe*, 25 (4), 451-459.

Q

QUIANG, Z. (2003). Internationalization of higher education: towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 1 (2), 248-270.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais. Trajectos*. Lisboa: Gradiva.

R

RAIKOU, N. & KARALIS, T. (2007). La mobilité des étudiants d'une perspective grecque: les avantages et les difficultés exprimées par les étudiants participants. *L'Enseignement Supérieur en Europe*, 32 (4), 347-358.

REICHERT, S. & TAUCH, C. (2003). *Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: steps toward sustainable reform of higher education in Europe. Report prepared for the European University Association*. In www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends_III_neu.pdf (consultado a 06 de Julho de 2007).

RHEE, J. & SAGARIA, M. (2004). International students: constructions of imperialism in the chronicle of higher education. *The Review of Higher Education*, 28 (1), 77-96.

RICENTO, T. (2006). Topical areas in language policy: an overview. In T. Ricento (Ed.), *An introduction to language policy. Theory and method*. Oxford: Blackwell Publishing, (pp. 231-237).

RICENTO, T. (2000). Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, 4, 196-213.

RICENTO, T. (1998). National language policy in the United States. In T. Ricento & B. Burnaby (Ed.), *Language politics in the United States and Canada: myths and realities*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, (pp. 85-112).

RIVZA, B. & TEICHLER, U. (2007). The changing role of student mobility. *Higher Education Policy*, 20, 457-475.

RIZVI, F. (2004). Theorizing the global convergence of educational restructuring. In S. Lindlbard & T. Popkewitz (Ed.), *Educational restructuring: international perspectives on travelling policies*. Greenwich: Information Age Publishing, (pp. 21-41).

RODRIGUEZ, X., BROWN, B. & SMITH, H. (2005). *The Costa Rican EOP impact project*. In <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/166/16615105.pdf> (consultado a 22 de Dezembro de 2010).

RUIVO, B. (1995). Evolução institucional e organizativa do ensino superior em Portugal. In J. M. Gago (Coord.), *Prospectiva do ensino superior em Portugal*. Lisboa: Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação, (pp. 212-225).

RUQUOY, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia de entrevistador. In L. Albarello *et al.* (Org.), *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, (pp. 84-116).

S

SÁ, S. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SABATIER, C. (2008). Compétence plurilingue et dynamiques d'appropriation langagière. In D. Moore & V. Castellotti (Ed.), *La compétence plurilingue: regards francophones*. Berne: Peter Lang, (pp. 105-126).

SÁ-CHAVES, I. (2007). Cultura, conhecimento e identidade. Universidade e contemporaneidade. *Saber (e) Educar*, 12, 9-28.

SAINT-GEORGES, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político. In L. Albarello *et al.* (Ed.), *Práticas e métodos de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, (pp. 15-47).

SÁRDI, C. (2005a). *Workshop 3: Policy (strategy and quality)*. ENLU closing conference. In http://www.celelc.org/docs/nancy_ws3_0.doc (consultado a 27 de Março de 2011).

SÁRDI, C. (2005b). *Developing an institution-wide language policy: a case study*. In http://userpage.fu-berlin.de/%7Enlu/downloads/Paper_Sardi.do (consultado a 11 de Junho de 2007).

SCHIFFMAN, H. (1987). Losing the battle for balanced bilingualism: the German-American case. *Language Problems and Language Planning*, 11 (1), 66-81.

SCHMIDT, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Ed.), *Interlanguage pragmatics*. New York: Oxford University Press, (pp. 21-43).

SCHNITMAN, D. (Org.) (1996). *Novos paradigmas, cultura e subjectividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SCHRÖEDER, K. (2006). Diversity of languages. In *Proceedings of the EUF-CE Seminar on language learning - How to achieve multilingualism in higher education*. Munsbach: European University Foundation/Campus Europae, (pp. 27-32).

SCHULTZ, T. (1990). *Restoring economic equilibrium: human capital in the modernizing economy*. Oxford: Blackwell.

SCHULTZ, T. (1971). *Investment in human capital: the role of education and research*. New York: Collier-MacMillan.

SCOTT, P. (2003). Challenges to academic values and organisation of academic work in a time of globalisation. *Higher Education in Europe*, 28 (3), 295-306.

SENGE, P. (2005). *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende*. Rio de Janeiro: Editora Best-Seller.

SEQUEIRA, F. (2006). As universidades e a política das línguas na Europa: práticas para um espaço plurilingue e pluricultural. In R. Bizarro & F. Braga (Org.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Editora, (pp. 42-47).

SIDHU, R. (2006). *Universities and globalization: to market, to market*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

SIGUAN, M. (1996). *A Europa das línguas*. Lisboa: Terramar.

SILVA, R. (2006). Compreender a entrevista compreensiva. *Revista Educação em Questão*, 26 (12), 31-50.

SIMÃO, J., SANTOS, S. & COSTA, A. (2004). *Resultados do estudo efectuado pelo Grupo de Trabalho para a Reorganização da Rede do Ensino Superior “Bolonha: agenda para a excelência”*. In http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Governos/Governos_Constitucionais/GC16/Ministerios/MCIES/Comunicacao/Publicacoes/20041011_MCIES_Pub_Bolonha.htm (consultado a 15 de Maio de 2007).

SIMÕES, A. R. (Coord.) (2011). *Compreensão pública da política linguística educativa: intervir em Didáctica de Línguas*. Documento de trabalho (documento policopiado).

SIMÕES, A. R. (2006). *A cultura linguística em contexto escolar: um estudo no final da escolaridade obrigatória*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SKUTNABB-KANGAS, T. (2002). *Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some arguments*. Strasbourg: Council of Europe.

SKUTNABB-KANGAS, T., MAFFI, L. & HARMON, D. (2003). *Sharing a world of difference: the Earth's linguistic, cultural, and biological diversity*. Paris: UNESCO.

SMITH, M. (1939). Some light on the problem of bilingualism as found from study of the progress in mastery of English among preschool children of no American ancestry in Hawaii. *Genetic Psychology Monographs*, 21, 119-28.

SONNTAG, S. (2002). Minority language politics in North India. In J. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: critical issues*. London: Lawrence Erlbaum Associates, (pp. 165-178).

SOUSA, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

SOUSA, M. C. (2001). Ensinar inglês hoje: o desafio da mudança. *Inovação*, 14 (1-2), 91-110.

SOUSA SANTOS, B. (2004). *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. In <http://www.educacao.gov.br/reforma/Documentos/PALESTRAS/2004.7.20.12.10.23.pdf> (consultado a 21 de Março de 2007).

SOUSA SANTOS, B. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.

SPAULDING, S., MAUCH, J. & LIN, L. (2001). The internationalization of higher education. In P. O'Meara *et al.* (Ed.), *Changing perspectives on international education*. Bloomington: Indiana University Press, (pp. 190-212).

SPOLSKY, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

SPOLSKY, B. & LAMBERT, R. (2006). Language planning and policy: models. *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 561-575.

STAKE, R. E. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

STARKEY, H. (2002). *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights. Reference study*. Strasbourg: Council of Europe.

STEGMANN, T. (2007). O método europeu de intercompreensão EuroCom. In F. Capucho *et al.* (Org.), *Diálogos em intercompreensão: actas do colóquio*. Lisboa: Universidade Católica, (pp. 75-80).

STIER, J. (2006). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, 11, 1-11.

STONE, M. (2003). Mobility in European tertiary education: ideals and reality. *International Journal of Management Education*, 3 (2), 11-21.

SWAAN, A. (2001). *Words of the world. The global language system*. Cambridge: Polity.

SZARKA, J. (2003). Student mobility in the EU. *European Integration Studies*, 2 (2), 123-138.

T

TAYLOR, J. (2004). Towards a strategy for internationalisation: lessons and practice from four universities. *Journal of Studies in International Education*, 8 (2), 149-171.

TEICHLER, U. (2010). Internationalising higher education: debates and changes in Europe. In D. Mattheou (Ed.), *Changing educational landscapes*. New York: Springer, (pp. 263-284).

TEICHLER, U. (2004a). The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education*, 48, 5-26.

TEICHLER, U. (2004b). Temporary study abroad: the life of ERASMUS students. *European Journal of Education*, 39 (4), 395-408.

TIERNEY, W. (1996). The academic profession and the culture of the faculty: a perspective on Latin America universities. In W. Tierney & K. Kempner (Ed.), *The social role of higher education*. New York: Garland Publishing, (pp. 11-26).

TIRF (2009). *The impact of English and plurilingualism in global corporations*. In http://tfli.org/Documents/TIRF_Plurilingualism_full.pdf (consultado a 16 de Dezembro de 2010).

TOLLEFSON, J. (2002a). Preface. In J. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: critical issues*. London: Lawrence Erlbaum Associates, (pp. ix- xii).

TOLLEFSON, J. (2002b). Language rights and the destruction of Yugoslavia. In J. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: critical issues*. London: Lawrence Erlbaum Associates, (pp. 179-200).

TOLLEFSON, J. (2002c). Conclusion: looking outward. In J. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: critical issues*. London: Lawrence Erlbaum Associates, (pp. 327-337).

TOLLEFSON, J. (1991). *Planning language, planning inequality: language policy in the community*. London: Longman.

TOUDIC, D. (s/d). *Motivating language learners through certification: the French*. In <http://www.molan.info/case-studies/motivating-through-integration-accreditation-and-certification/universita-rennes-2> (consultado a 31 de Março de 2011).

TRIM, J. (2006). Language education policy in Europe. *Encyclopedia of Language & Linguistics*, 446-453.

TRIM, J. (2001). *Conference: the work of the Council of Europe in the field of modern languages 1957-2001*. Graz: European Centre for Modern Languages. In <http://www.ecml.at/documents/edl/TrimE.pdf> (consultado a 31 de Outubro de 2006).

TUDOR, I. (2008). Higher education language policy: why and how? In N. Lauridsen & D. Toudic (Ed.), *Languages at work in Europe*. Göttingen: V. & R. Unipress, (pp. 51-64).

TUDOR, I (2006a). *Les stratégies multilingues des universités européennes dans l'EEES*. In http://www.llengua.info/15trob_slu/intervencions/1.rtf (consultado a 13 de Junho de 2007).

TUDOR, I. (2006b). *Trends in higher education language policy in Europe: the case of English as a language of instruction*. In <http://www.ecares.ulb.ac.be/ecare/ws/lingual/papers/tudor.pdf> (consultado a 06 de Junho de 2007).

TUDOR, I. (2005). *The challenge of the Bologna Process for higher education language teaching in Europe*. In http://userpage.fu-berlin.de/~enlu/downloads/Bologna_ENLU_ok.rtf (consultado a 11 de Junho de 2007).

TUDOR, I. (2004a). *Benchmarks for a higher education language policy. Report prepared on the basis of the activities of ENLU Task Force 1-2004*. In <http://userpage.fu-berlin.de/%7Eenlu/downloads/+F1-report-final.rtf> (consultado a 11 de Junho de 2007).

TUDOR, I. (2004b). *European network for the promotion of language learning among all undergraduates*. In http://userpage.fu-berlin.de/%7Eenlu/downloads/ENLU_background.doc (consultado a 11 de Junho de 2007).

TUDOR, I. & MACKIEWICZ, W. (2009). Bologna and languages: reference points for higher education language policy development. In M. Cañado (Ed.), *English language teaching in the European credit transfer system. Facing the challenge*. Bern: Peter Lang, (pp. 35-53).

TURI, J. (1994). Le pourquoi et le comment du droit linguistique. *Langage et Société*, 47, 6-9.

U

UNEP/UNESCO (2002). *Cultural diversity and biodiversity for sustainable development*. In <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001322/132262e.pdf> (consultado a 10 de Novembro de 2010).

UNESCO (2009). *Relatório mundial da UNESCO. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. In <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755POR.pdf> (consultado a 02 de Novembro de 2010).

UNESCO (2006). *Global education digest 2006. Comparing education statistics across the world*. In <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/2006/GED2006.pdf> (consultado a 05 de Março de 2011).

UNESCO (2005). *Convenção sobre a protecção e a promoção da diversidade das expressões culturais*. In <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149742por.pdf> (consultado a 04 de Outubro de 2009).

UNESCO (2003). *L'éducation dans un monde multilingue. Document-cadre de l'UNESCO*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2002a). *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. In <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf> (consultado a 06 de Janeiro de 2007).

UNESCO (2002b). *Cultural diversity essential for sustainable development*. In www.unesco.org (consultado a 26 de Maio de 2008).

UNESCO (1999). *Résolution 30C/12: mise en œuvre d'une politique linguistique mondiale fondée sur le plurilinguisme*. In http://webworld.unesco.org/imld/res_fr.html (consultado a 06 de Janeiro de 2007).

UNESCO (1998). *World declaration on Higher Education for the twenty-first century: vision and action*. In http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm (consultado a 06 de Janeiro de 2007).

UNESCO (1996). *Declaração universal dos direitos linguísticos*. In http://www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/docs/cul_doc.php?idd=14 (consultado a 13 de Novembro de 2010).

UNESCO (1995). *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. In <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000989/098992s.pdf> (consultado a 19 de Abril de 2007).

UNIVERSIDADE DE AVEIRO (1998). *Cooperação universidade-sociedade*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

URBANIKOWA, J. (s/d). *The University of Warsaw system of language provision: languages for all*. In <http://www.molan.info/case-studies/motivating-language-learners-through-language-policy/university-of-warsaw> (consultado a 31 de Março de 2011).

USUNIER, J.-C. (2010). Un plurilinguisme pragmatique face au mythe de l'anglais lingua franca de l'enseignement supérieur. In *Les enjeux du plurilinguisme pour la construction et la circulations des savoirs*. Bern: Académie Suisse des Sciences Humaines et Sociales, (pp. 37-48).

V

- VAIRA, M. (2004). Globalization and higher education organizational change: a framework for analysis. *Higher Education*, 48 (4), 483-510.
- VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Org.), *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento, (pp. 101-128).
- VALENZUELA, M. J. & SACHDEV, P. (2006). Brain reserve and dementia: a systematic review. *Psychological Medicine*, 36, 441-454.
- VAN DAMME, D. (2001a). *Higher education in the age of globalisation: the need for a new regulatory framework for recognition, quality, assurance and accreditation. Introductory paper for the UNESCO Expert meeting*. In http://www.ntua.gr/dep/old/International/WTO/keynote_eng.doc (consultado a 11 de Abril de 2007).
- VAN DAMME, D. (2001b). Quality issues in the internationalisation of higher education. *Higher Education*, 41, 415-441.
- VAN ELS, T. (2001). The European Union, its institutions and its languages: some language political observations. *Current Issues in Language Planning*, 2 (4), 311-360.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Paris: De Boeck & Larcier.
- VARRO, G. (2007). *Les pré-supposés de la notion d'interculturel: réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans*. In <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chili3/varro.pdf> (consultado a 28 de Setembro de 2011).
- VERONESI, D. (2005). *Enhancing language learning in multilingual higher education: subject classes, language classes and student life at the Free University of Bozen-Bolzano*. In http://www.palmenia.helsinki.fi/congress/bilingual_2005/presentations/veronesi.pdf (consultado a 03 de Setembro de 2008).
- VERONESI, D. & NICKENIG, C. (Ed.) (2009). *Bi and multilingual universities: European perspectives and beyond*. Bozen/Bolzano: University Press.
- VEST, C. (2005). World class universities: American lessons. *International Higher Education*, 38, 6-7.
- VEZ, J. M. (2010). Didáctica de las lenguas extranjeras: paradigmas de investigación. *Linguarum Arena*, 1 (1), 81-102.
- VIDAL, C. (s/d). *Universitat Pompeu Fabra: the linguistic policy of a multilingual university in a Catalan-Spanish community*. In <http://www.molan.info/case-studies/motivating-language-learners-through-language-policy/universitat-pompeu-fabra> (consultado a 31 de Março de 2011).

VILELAS, J. (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

VILLANUEVA, D. (2003). La transformación de la educación superior para el desarrollo social. In J. Brovetto, M. Mix & W. Panizzi (Org.), *A educação superior frente a Davos*. Rio Grande do Sul: Editora UFRGS, (pp. 131-142).

VINCENT-LANCRIN, S. (2008). L'enseignement supérieur transnational: un nouvel enjeu stratégique? *Revue Critique Internationale*, 39, 67-86.

VOGEL, T. (2001). Internationalization, interculturality, and the role of foreign languages in Higher Education. *Higher Education in Europe*, 26 (3), 381-389.

W

WÄCHTER, B. (2010). Intercultural dialogue on the university campus. In Council of Europe (Ed.), *Speaking across borders: the role of higher education in furthering intercultural dialogue*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, (pp. 43-50).

WALT, C. v. d. (2005). Multilingual universities – a national and international overview. *SA Journal for Higher Education*, 19 (4), 822-852.

WALT, C. v. d. (2004a). The challenge of multilingualism: in response to the language policy for higher education. *South African Journal of Higher Education*, 18 (1), 140-152.

WALT, C. v. d. (2004b). Globalization-speak in higher education: how we talk about lifelong learning. In M. Pütt, J. Neff-van Aertselaer & T. A. Van Dijk (Ed.), *Communicating ideologies: multidisciplinary perspectives on language, discourse and social practice*. Frankfurt: Peter Lang, (pp. 327-352).

WANG, Y. (2001). Building the world-class university in a developing country: universals, uniqueness, and cooperation. *Asia Pacific Education Review*, 2 (2), 3-9.

WENDE, M. v. d. (2001). The international dimension in national higher education policies: what has changed in Europe over the last five years? *European Journal of Education*, 36 (4), 431-441.

WENDE, M. v. d. (1997). Missing links: the relationship between national policies for internationalization and those of higher education in general. In T. Källemark & M. Van der Wende (Ed.), *National policies for the internationalization of higher education in Europe*. Stockholm: National Agency for Higher Education, (pp. 10-42).

WILEY, T. (2002). Accessing language rights in education: a brief history of the U.S. context. In J. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: critical issues*. London: Lawrence Erlbaum Associates, (pp. 39-64).

WILEY, T. & LUKES, M. (1996). English-only and standard English ideologies in the U.S. *Tesol Quarterly*, 30 (3), 511-536.

WODAK, R. & CILLIA, R. (2006). Politics and language: overview. *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 707-719.

WORTON, M. (2009). *Review of modern foreign languages provision in higher education in England*. In http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2009/09_41 (consultado a 05 de Setembro de 2011).

WRIGHT, S. (2002). Language education and foreign relations in Vietnam. In J. Tollefson (Ed.), *Language policies in education: critical issues*. London: Lawrence Erlbaum Associates, (pp. 225-244).

Y

YIN, R. K. (2003). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. Bookman: Porto Alegre.

Z

ZARATE, G. (2001). Cross-cultural awareness in higher education. In M. Kelly, I. Elliot & L. Fant (Ed.), *Third level, third space. Intercultural communication and language in European Higher Education. Transversales, 2, Langues, sociétés, cultures et apprentissages*. Bern: Peter Lang, (pp. 33-46).

ZENT, S. & ZENT, E. (2003). *On biocultural diversity from a Venezuelan perspective: tracing the interrelationships among biodiversity, culture changes and legal reforms*. In <http://academia.edu.documents.s3.amazonaws.com/86146/ZentSZentEChapter82007.pdf> (consultado a 14 de Dezembro de 2010).

ZIZEK, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. In F. Jameson & S. Zizek (Org.), *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós, (pp. 137-188).



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
2012

**Susana Maria
Almeida Pinto**

**As línguas na Universidade de Aveiro: discursos e
práticas**

Anexos



**Susana Maria
Almeida Pinto**

As línguas na Universidade de Aveiro: discursos e práticas

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didáctica e Formação, realizada sob a orientação científica da Doutora Maria Helena Beirão de Araújo e Sá, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro do QREN - POPH - Tipologia 4.1 - Formação Avançada, participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES



Apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia e do Fundo Social Europeu no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Social Europeu

ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexo 1. Pedidos de reunião	5
Anexo 2. Guiões das entrevistas.....	17
Presidente da Associação Académica da Universidade de Aveiro	18
Reitora da Universidade de Aveiro	23
Responsável Institucional pelo Programa Erasmus	28
Antigo Reitor da Universidade de Aveiro.....	32
Chefe de Divisão das Relações Externas	36
Vice-Reitor para Formação Graduada.....	41
Vice-Reitora para a Formação Pós-Graduada.....	45
Presidente do Conselho Directivo do Departamento de Línguas e Culturas	49
Vice-Reitor para a Investigação	53
Coordenador da Área de Mobilidade e Integração Profissional	57
Anexo 3. Transcrições das entrevistas	61
Presidente da Associação Académica da Universidade de Aveiro	62
Reitora da Universidade de Aveiro	72
Responsável Institucional pelo Programa Erasmus	79
Antigo Reitor da Universidade de Aveiro.....	89
Chefe de Divisão das Relações Externas	102
Vice-Reitor para a Formação Graduada.....	111
Vice-Reitora para a Formação Pós-Graduada.....	117
Presidente do Conselho Directivo do Departamento de Línguas e Culturas	129
Vice-Reitor para a Investigação	139
Coordenador da Área de Mobilidade e Integração Profissional	149
Anexo 4. Convenções utilizadas na transcrição das entrevistas.....	161
Anexo 5. Pedido aos alunos de preenchimento de inquérito por questionário	163
Anexo 6. Inquérito por questionário aos alunos.....	165
Anexo 7. Inquérito por questionário aos Directores de Curso (não-especialistas em línguas) com LE nos currículos.....	169
Anexo 8. Inquérito por questionário aos Directores dos Mestrados Conjuntos.....	187

Anexo 9. Competências nos programas das disciplinas de línguas: grelhas de categorização das unidades de registo por categoria	193
Disciplinas leccionadas na UA.....	194
Disciplinas leccionadas na ESTGA.....	263
Disciplinas leccionadas no ISCA	284
Anexo 10. Ficha de caracterização documental	287
Anexo 11. Representações de Políticas Linguísticas: grelha de categorização das unidades de registo por categoria.....	289
Anexo 12. Representações das línguas (entrevistas): grelha de categorização das unidades de registo por categoria.....	311
Anexo 13. Representações das línguas (inquéritos por questionário aos Directores de Curso): grelha de categorização das unidades de registo por categoria	335
Anexo 14. Representações das línguas (inquérito por questionários aos alunos): grelha de categorização das unidades de registo por categoria	341

Anexo 1. Pedidos de reunião

Aveiro, 16 de Maio de 2008

Assunto: Pedido de reunião

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Pedagógico,

No âmbito do projecto de investigação *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural - um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*, de que sou orientadora e que se encontra em desenvolvimento no âmbito da tese de doutoramento de Susana Pinto, financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, pretende-se caracterizar a Universidade de Aveiro do ponto de vista linguístico, nomeadamente no que diz respeito às línguas utilizadas nos contextos de ensino-aprendizagem, de formação inicial e pós-graduada e de investigação no período compreendido entre 2002 e 2008. Pretende-se identificar iniciativas que visem promover o plurilinguismo na instituição, como forma de construção de um espaço europeu forte, coeso, competitivo e de mobilidade.

O projecto implica uma recolha documental no âmbito de alguns sectores representativos de ensino/formação e investigação da UA. Para rentabilizar e agilizar o processo de recolha, consideramos ser de crucial importância reunir com responsáveis pelas diferentes unidades orgânicas e funcionais envolvidas, dando-lhes a conhecer os nossos objectivos de investigação, para que nos possam auxiliar na selecção dos documentos a recolher.

Desta forma, vimos solicitar uma reunião com um responsável de secretariado do Conselho Pedagógico para que, posteriormente, possamos pedir autorização de acesso aos documentos indicados.

Na expectativa de uma resposta positiva, agradecemos antecipadamente.

Cumprimentos,

Maria Helena Araújo e Sá

Susana Pinto

Aveiro, 27 de Maio de 2008

Assunto: Pedido de reunião

Exmo. Sr. Presidente do Conselho Científico,

No âmbito do projecto de investigação *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural - um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*, de que sou orientadora e que se encontra em desenvolvimento no âmbito da tese de doutoramento de Susana Pinto, financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, pretende-se caracterizar a Universidade de Aveiro do ponto de vista linguístico, nomeadamente no que diz respeito às línguas utilizadas nos contextos de ensino-aprendizagem, de formação inicial e pós-graduada e de investigação no período compreendido entre 2002 e 2008. Pretende-se identificar iniciativas que visem promover o plurilinguismo na instituição, como forma de construção de um espaço europeu forte, coeso, competitivo e de mobilidade.

O projecto implica uma recolha documental no âmbito de alguns sectores representativos de ensino/formação e investigação da UA. Para rentabilizar e agilizar o processo de recolha, consideramos ser de crucial importância reunir com responsáveis pelas diferentes unidades orgânicas e funcionais envolvidas, dando-lhes a conhecer os nossos objectivos de investigação, para que nos possam auxiliar na selecção dos documentos a recolher.

Desta forma, vimos solicitar uma reunião com um responsável de secretariado do Conselho Científico para que, posteriormente, possamos pedir autorização de acesso aos documentos indicados.

Na expectativa de uma resposta positiva, agradecemos antecipadamente.

Cumprimentos,

Maria Helena Araújo e Sá

Susana Pinto

Aveiro, 16 de Maio de 2008

Assunto: Pedido de reunião

Exmo. Sr. Presidente do Instituto de Formação Inicial,

No âmbito do projecto de investigação *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural - um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*, de que sou orientadora e que se encontra em desenvolvimento no âmbito da tese de doutoramento de Susana Pinto, financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, pretende-se caracterizar a Universidade de Aveiro do ponto de vista linguístico, nomeadamente no que diz respeito às línguas utilizadas nos contextos de ensino-aprendizagem, de formação inicial e pós-graduada e de investigação no período compreendido entre 2002 e 2008. Pretende-se identificar iniciativas que visem promover o plurilinguismo na instituição, como forma de construção de um espaço europeu forte, coeso, competitivo e de mobilidade.

O projecto implica uma recolha documental no âmbito de alguns sectores representativos de ensino/formação e investigação da UA. Para rentabilizar e agilizar o processo de recolha, consideramos ser de crucial importância reunir com responsáveis pelas diferentes unidades orgânicas e funcionais envolvidas, dando-lhes a conhecer os nossos objectivos de investigação, para que nos possam auxiliar na selecção dos documentos a recolher.

Desta forma, vimos solicitar uma reunião com um responsável de secretariado do Instituto de Formação Inicial para que, posteriormente, possamos pedir autorização de acesso aos documentos indicados.

Na expectativa de uma resposta positiva, agradecemos antecipadamente.

Cumprimentos,

Maria Helena Araújo e Sá

Susana Pinto

Aveiro, 16 de Maio de 2008

Assunto: Pedido de reunião

Exmo. Sra. Presidente do Instituto de Formação Pós-Graduada,

No âmbito do projecto de investigação *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural - um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*, de que sou orientadora e que se encontra em desenvolvimento no âmbito da tese de doutoramento de Susana Pinto, financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, pretende-se caracterizar a Universidade de Aveiro do ponto de vista linguístico, nomeadamente no que diz respeito às línguas utilizadas nos contextos de ensino-aprendizagem, de formação inicial e pós-graduada e de investigação no período compreendido entre 2002 e 2008. Pretende-se identificar iniciativas que visem promover o plurilinguismo na instituição, como forma de construção de um espaço europeu forte, coeso, competitivo e de mobilidade.

O projecto implica uma recolha documental no âmbito de alguns sectores representativos de ensino/formação e investigação da UA. Para rentabilizar e agilizar o processo de recolha, consideramos ser de crucial importância reunir com responsáveis pelas diferentes unidades orgânicas e funcionais envolvidas, dando-lhes a conhecer os nossos objectivos de investigação, para que nos possam auxiliar na selecção dos documentos a recolher.

Desta forma, vimos solicitar uma reunião com um responsável de secretariado do Instituto de Formação Pós-Graduada para que, posteriormente, possamos pedir autorização de acesso aos documentos indicados.

Na expectativa de uma resposta positiva, agradecemos antecipadamente.

Cumprimentos,

Maria Helena Araújo e Sá

Susana Pinto

Aveiro, 28 de Maio de 2008

Assunto: Pedido de reunião

Exmo. Sr. Presidente da Associação Académica da Universidade de Aveiro,

No âmbito do projecto de investigação *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural - um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*, de que sou orientadora e que se encontra em desenvolvimento no âmbito da tese de doutoramento de Susana Pinto, financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, pretende-se caracterizar a Universidade de Aveiro do ponto de vista linguístico, nomeadamente no que diz respeito às línguas utilizadas nos contextos de ensino-aprendizagem, de formação inicial e pós-graduada, de investigação e na comunicação estudantil no período compreendido entre 2002 e 2008. Pretende-se identificar iniciativas que visem promover o plurilinguismo na instituição, como forma de construção de um espaço europeu forte, coeso, competitivo e de mobilidade.

O projecto implica uma recolha documental no âmbito de alguns sectores representativos de ensino/formação e investigação da UA. Para rentabilizar e agilizar o processo de recolha, consideramos ser de crucial importância reunir com responsáveis pelas diferentes unidades orgânicas e funcionais envolvidas, dando-lhes a conhecer os nossos objectivos de investigação, para que nos possam auxiliar na selecção dos documentos a recolher.

Desta forma, vimos solicitar uma reunião com um responsável da Associação Académica para que, posteriormente, possamos pedir autorização de acesso aos documentos indicados. Na expectativa de uma resposta positiva, agradecemos antecipadamente.

Cumprimentos,

Maria Helena Araújo e Sá

Susana Pinto

Aveiro, 28 de Maio de 2008

Assunto: Pedido de reunião

Exmo. Sr. Coordenador do Sector de Mobilidade,

No âmbito do projecto de investigação *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural - um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*, de que sou orientadora e que se encontra em desenvolvimento no âmbito da tese de doutoramento de Susana Pinto, financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, pretende-se caracterizar a Universidade de Aveiro do ponto de vista linguístico, nomeadamente no que diz respeito às línguas utilizadas nos contextos de ensino-aprendizagem, de formação inicial e pós-graduada e de investigação no período compreendido entre 2002 e 2008. Pretende-se identificar iniciativas que visem promover o plurilinguismo na instituição, como forma de construção de um espaço europeu forte, coeso, competitivo e de mobilidade.

O projecto implica uma recolha documental no âmbito de alguns sectores representativos de ensino/formação e investigação da UA. Para rentabilizar e agilizar o processo de recolha, consideramos ser de crucial importância reunir com responsáveis pelas diferentes unidades orgânicas e funcionais envolvidas, dando-lhes a conhecer os nossos objectivos de investigação, para que nos possam auxiliar na selecção dos documentos a recolher.

Desta forma, vimos solicitar uma reunião com um responsável pela área da mobilidade e estágios internacionais do GESP para que, posteriormente, possamos pedir autorização de acesso aos documentos indicados.

Na expectativa de uma resposta positiva, agradecemos antecipadamente.

Cumprimentos,

Maria Helena Araújo e Sá

Susana Pinto

Aveiro, 28 de Maio de 2008

Assunto: Pedido de reunião

Exmo. Sr. Coordenador do Gabinete de Relações Internacionais,

No âmbito do projecto de investigação *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural - um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*, de que sou orientadora e que se encontra em desenvolvimento no âmbito da tese de doutoramento de Susana Pinto, financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, pretende-se caracterizar a Universidade de Aveiro do ponto de vista linguístico, nomeadamente no que diz respeito às línguas utilizadas nos contextos de ensino-aprendizagem, de formação inicial e pós-graduada e de investigação no período compreendido entre 2002 e 2008. Pretende-se identificar iniciativas que visem promover o plurilinguismo na instituição, como forma de construção de um espaço europeu forte, coeso, competitivo e de mobilidade.

O projecto implica uma recolha documental no âmbito de alguns sectores representativos de ensino/formação e investigação da UA. Para rentabilizar e agilizar o processo de recolha, consideramos ser de crucial importância reunir com responsáveis pelas diferentes unidades orgânicas e funcionais envolvidas, dando-lhes a conhecer os nossos objectivos de investigação, para que nos possam auxiliar na selecção dos documentos a recolher.

Desta forma, vimos solicitar uma reunião com um responsável de secretariado do Gabinete de Relações Internacionais para que, posteriormente, possamos pedir autorização de acesso aos documentos indicados.

Na expectativa de uma resposta positiva, agradecemos antecipadamente.

Cumprimentos,

Maria Helena Araújo e Sá

Susana Pinto

Aveiro, 28 de Maio de 2008

Assunto: Pedido de reunião

Exmo. Sra. Coordenadora dos Serviços de Relações Externas,

No âmbito do projecto de investigação *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural - um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*, de que sou orientadora e que se encontra em desenvolvimento no âmbito da tese de doutoramento de Susana Pinto, financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, pretende-se caracterizar a Universidade de Aveiro do ponto de vista linguístico, nomeadamente no que diz respeito às línguas utilizadas nos contextos de ensino-aprendizagem, de formação inicial e pós-graduada e de investigação no período compreendido entre 2002 e 2008. Pretende-se identificar iniciativas que visem promover o plurilinguismo na instituição, como forma de construção de um espaço europeu forte, coeso, competitivo e de mobilidade.

O projecto implica uma recolha documental no âmbito de alguns sectores representativos de ensino/formação e investigação da UA. Para rentabilizar e agilizar o processo de recolha, consideramos ser de crucial importância reunir com responsáveis pelas diferentes unidades orgânicas e funcionais envolvidas, dando-lhes a conhecer os nossos objectivos de investigação, para que nos possam auxiliar na selecção dos documentos a recolher.

Desta forma, vimos solicitar uma reunião com um responsável de secretariado dos Serviços de Relações Externas para que, posteriormente, possamos pedir autorização de acesso aos documentos indicados.

Na expectativa de uma resposta positiva, agradecemos antecipadamente.

Cumprimentos,

Maria Helena Araújo e Sá

Susana Pinto

Aveiro, 16 de Maio de 2008

Assunto: Pedido de reunião

Exmo. Sr. Presidente do Instituto de Investigação,

No âmbito do projecto de investigação *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural - um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*, de que sou orientadora e que se encontra em desenvolvimento no âmbito da tese de doutoramento de Susana Pinto, financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, pretende-se caracterizar a Universidade de Aveiro do ponto de vista linguístico, nomeadamente no que diz respeito às línguas utilizadas nos contextos de ensino-aprendizagem, de formação inicial e pós-graduada e de investigação no período compreendido entre 2002 e 2008. Pretende-se identificar iniciativas que visem promover o plurilinguismo na instituição, como forma de construção de um espaço europeu forte, coeso, competitivo e de mobilidade.

O projecto implica uma recolha documental no âmbito de alguns sectores representativos de ensino/formação e investigação da UA. Para rentabilizar e agilizar o processo de recolha, consideramos ser de crucial importância reunir com responsáveis pelas diferentes unidades orgânicas e funcionais envolvidas, dando-lhes a conhecer os nossos objectivos de investigação, para que nos possam auxiliar na selecção dos documentos a recolher.

Desta forma, vimos solicitar uma reunião com um responsável de secretariado do Instituto de Investigação para que, posteriormente, possamos pedir autorização de acesso aos documentos indicados.

Na expectativa de uma resposta positiva, agradecemos antecipadamente.

Cumprimentos,

Maria Helena Araújo e Sá

Susana Pinto

Aveiro, 28 de Maio de 2008

Assunto: Pedido de reunião

Exmo. Sr. Presidente da Comissão Editorial,

No âmbito do projecto de investigação *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural - um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*, de que sou orientadora e que se encontra em desenvolvimento no âmbito da tese de doutoramento de Susana Pinto, financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, pretende-se caracterizar a Universidade de Aveiro do ponto de vista linguístico, nomeadamente no que diz respeito às línguas utilizadas nos contextos de ensino-aprendizagem, de formação inicial e pós-graduada, de investigação e na comunicação estudantil no período compreendido entre 2002 e 2008. Pretende-se identificar iniciativas que visem promover o plurilinguismo na instituição, como forma de construção de um espaço europeu forte, coeso, competitivo e de mobilidade.

O projecto implica uma recolha documental no âmbito de alguns sectores representativos de ensino/formação e investigação da UA. Para rentabilizar e agilizar o processo de recolha, consideramos ser de crucial importância reunir com responsáveis pelas diferentes unidades orgânicas e funcionais envolvidas, dando-lhes a conhecer os nossos objectivos de investigação, para que nos possam auxiliar na selecção dos documentos a recolher.

Desta forma, vimos solicitar uma reunião com um responsável de secretariado da Comissão Editorial para que, posteriormente, possamos pedir autorização de acesso aos documentos indicados.

Na expectativa de uma resposta positiva, agradecemos antecipadamente.

Cumprimentos,

Maria Helena Araújo e Sá

Susana Pinto

Aveiro, 26 de Junho de 2008

Assunto: Pedido de acesso a Editais *Compromisso com a Ciência 2007*

Exmo. Sr. Coordenador da/do Unidade de Investigação/Laboratório Associado (...)

No âmbito do projecto de investigação *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural - um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*, de que sou orientadora e que se encontra em desenvolvimento no âmbito da tese de doutoramento de Susana Pinto, financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, pretende-se caracterizar a Universidade de Aveiro do ponto de vista linguístico, nomeadamente no que diz respeito às línguas utilizadas nos contextos de ensino-aprendizagem, de formação inicial e pós-graduada e de investigação nos anos lectivos 2002/2003 e 2007/2008. Pretende-se identificar iniciativas que visem promover o plurilinguismo na instituição, como forma de construção de um espaço europeu forte, coeso, competitivo e de mobilidade.

O projecto implica uma recolha documental no âmbito de alguns sectores representativos de ensino/formação e investigação da UA. Relativamente à investigação consideramos ser importante aceder aos Editais abertos pelos Laboratórios Associados e Unidades de Investigação da universidade no âmbito do *Compromisso com a Ciência 2007*. Infelizmente esses Editais já não se encontram *on-line* e o Instituto de Investigação também não os tem em sua posse.

Desta forma, vimos pedir autorização para aceder aos Editais que eventualmente poderão estar arquivados nas respectivas Unidades de Investigação e Laboratórios Associados.

Na expectativa de uma resposta positiva, agradecemos antecipadamente.

Cumprimentos,

Maria Helena Araújo e Sá

Susana Pinto

Anexo 2. Guiões das entrevistas

Entrevista semi-estruturada

Presidente da Associação Académica da Universidade de Aveiro

Momentos	Objectivos Gerais
Contextualização	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação da entrevistadora.- Explicitar os objectivos e o contexto em que a entrevista surge.- Esclarecer os contornos da entrevista (duração, autorização de áudio-gravação, etc.).
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none">- Identificar representações relativamente ao papel das línguas e do plurilinguismo na construção das sociedades actuais.- Identificar representações relativamente a políticas linguísticas nas instituições de ensino superior.- Descrever representações das línguas nos diversos sectores da UA.
Conclusão	<ul style="list-style-type: none">- Colocar o entrevistado à vontade para acrescentar informação que considere pertinente para a investigação.- Questionar sobre a possibilidade de um contacto posterior, caso surja alguma questão em relação a algum assunto conversado.- Agradecer a colaboração do entrevistado e finalizar a entrevista.

Guião de Entrevista Semi - Estruturada Presidente da Associação Académica da Universidade de Aveiro		
Momentos da entrevista	Objectivos	Questões
Contextualização do estudo		<p>Esta entrevista integra-se no meu projecto de Doutoramento em Didáctica, intitulado <i>O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro</i>. Com este projecto pretendo:</p> <p>descrever práticas/discursos de uma comunidade universitária no que concerne à utilização das línguas e à promoção do multi/plurilinguismo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - diagnosticar representações de uma comunidade universitária relativamente ao papel da instituição universidade na construção de uma sociedade plurilingue e pluricultural; - identificar possibilidades e potencialidades, constrangimentos e obstáculos da acção das IES no desenvolvimento de dinâmicas capazes de promover o plurilinguismo. <p>Neste sentido, procedi inicialmente a uma recolha documental nos diferentes sectores da UA e o passo seguinte passa por entrevistar representantes/responsáveis pelos órgãos de gestão destes</p>
Política linguística	<p>Identificar representações relativamente à importância das línguas e do plurilinguismo na construção de uma sociedade do conhecimento, coesa e democrática, especificamente no contexto europeu.</p> <p>Identificar representações acerca da importância do investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas no contexto europeu.</p> <p>Identificar representações relativamente à importância e às</p>	<p>Desde há alguns anos as questões de política linguística (conjunto de medidas no âmbito das relações entre as línguas e a vida social, por exemplo, as línguas que devem ser estudadas, as línguas a utilizar em congressos, as línguas nos programas de mobilidade etc.) têm vindo a adquirir crescente importância na Europa, o que se traduz num grande investimento humano e financeiro. Considera importante este investimento? Porquê</p> <p>Centrando-nos na Universidade, alguns investigadores em política linguística consideram importante a existência de estruturas/órgãos responsáveis pela promoção do desenvolvimento de uma política linguística nas instituições de ensino superior. Concorde com esta ideia? Porquê? Se sim, como percebe esta estrutura? (por exemplo, que sectores da universidade poderia/deveria abranger; que obstáculos à sua implementação, quem a poderia integrar, o que importaria ser regulamentado?). Na Universidade de Aveiro este tipo de estruturas não existe. Como comenta?</p>

	<p>condições necessárias à implementação de uma política linguística na UA.</p> <p>Identificar medidas de política linguística na UA</p>	<p>Tem conhecimento de alguma medida na UA, ainda que parcial e de pormenor (a nível departamental, por exemplo), de política linguística que seja importante generalizar a toda a instituição? Exemplifique.</p>
Formação e educação linguística	<p>Identificar representações relativamente à importância de uma política linguística que promova a aprendizagem de línguas entre a comunidade universitária.</p> <p>Descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência no contexto da formação.</p>	<p>Considera relevante a integração de disciplinas de línguas nos currículos de todos os cursos universitários? Porquê?</p> <p>Se sim, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas de línguas? Porquê?</p> <p>Acerca da língua portuguesa, considera que a instituição deveria ter uma política de promoção da sua aprendizagem? Se sim, dirigida a que públicos?</p> <p>Na sua opinião, o Processo de Bolonha e a importância por ele conferida à mobilidade e à internacionalização trouxe alguma modificação no que concerne às línguas na UA?</p>
Interacção com a sociedade	<p>Descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência nos contextos da interacção com a sociedade local, nacional e internacional.</p>	<p>A análise que realizámos dos documentos que recolhemos permitiu-nos concluir que a AAUAv se tem mostrado preocupada em promover o contacto/relacionamento intercultural entre os alunos da UA. Por exemplo, no <i>Relatório de actividades e contas 2007</i> afirma-se que é importante “que toda a academia cultive a oportunidade de desenvolver competências de relacionamento intercultural” (p.48).</p> <p>Na sua opinião, qual a importância da promoção do contacto intercultural no campus? Como pode ser promovido?</p> <p>Qual o papel das línguas neste contacto intercultural?</p> <p>Pode destacar uma ou duas iniciativas de sucesso promovidas pela AAUAv para a promoção do contacto intercultural?</p> <p>No <i>Plano de actividades e orçamento 2008</i> destaca-se a importância do acolhimento dos alunos de</p>

		<p>mobilidade, comprometendo-se a Direcção da AAUAv “a desenvolver actividades para o acolhimento destes estudantes, nos momentos oportunos” (p.28). Que tipo de actividades foram desenvolvidas neste sentido?</p> <p>Qual a importância destas actividades/iniciativas?</p> <p>De que forma/s colabora a AAUAv com o Gabinete de Relações Internacionais no que concerne ao acolhimento dos alunos de mobilidade e ao apoio dos alunos da UA que vão para o estrangeiro? Qual o papel das línguas nesta colaboração?</p> <p>No <i>Plano de actividades e orçamento 2008</i> sublinha-se que os alunos provenientes dos PALOP e de Timor parecem sentir, “dificuldades de integração nesta nova realidade social e cultural” o que causa “constrangimentos sociais e pedagógicos a estes estudantes, prejudicando assim o seu sucesso académico” (p.44). Pode especificar o tipo de dificuldades? Por que razão a focalização nestes alunos? (por exemplo seria de esperar que os alunos provenientes de países como a Turquia, Chile, Lituânia, Roménia, Sérvia, Eslovénia sentissem mais dificuldades...)</p> <p>De forma similar, no <i>Relatório de actividades e contas 2007</i> referem-se alguns problemas com alunos brasileiros: “Desde o início do ano se realizaram conversas informais com os alunos brasileiros, para perceber os seus problemas e ajudá-los na sua integração. Procurámos explicar-lhes a grande diferença cultural que existe, e pedir-lhes para se refrearem um pouco, para evitar situações incómodas para todos, que já tinham sido detectadas e que resultaram em queixas por parte dos outros residentes” (p.67). Que tipo de problemas eram estes? Como foram solucionados? Considera que são problemas específicos dos estudantes brasileiros?</p> <p>No <i>Plano de actividades e orçamento 2008</i>, refere-se a criação da Comissão Campus Europae da AAUAV e da Secção International Exchange Erasmus Student Network da AAUAV. O que despoletou a sua criação? Quais são as funções desempenhadas por estes organismos? Que iniciativas implementaram estes órgãos? Sabe se há documentos relativos a estes órgãos, como por exemplo planificações de actividades, etc.?</p> <p>A AAUAv tem algum tipo de feedback dos alunos estrangeiros na UA e de alunos portugueses no estrangeiro relativamente a constrangimentos linguístico-culturais sentidos?</p>
--	--	--

		<p>A ideia generalizada que consta é que os alunos internacionais que vêm para a UA tendem a juntar-se o que faz com que a relação com a comunidade local (comunidade estudantil e comunidade mais alargada) seja dificilmente estabelecida e que a língua portuguesa seja raramente utilizada por eles. Concorda com esta percepção? Se sim, por que será que tal acontece? O que pode ser feito para contrariar esta tendência?</p> <p>Na sua opinião, quais serão os factores cruciais para uma boa integração dos alunos internacionais de mobilidade?</p> <p>Qual o papel da língua na integração destes alunos?</p> <p>Que competências linguísticas e culturais são desejáveis para alunos de mobilidade?</p> <p>A AAUA^v participa de alguma forma na preparação linguística/cultural dos alunos de mobilidade (os que chegam e os que vão)?</p> <p>Em 2007 a AAUA^v lançou a publicação <i>International Student Guide. New destinations... other realities...</i> (redigido em Inglês) que apresenta a Associação aos alunos internacionais e que lhes fornece algumas informações úteis acerca da cidade e da universidade. Porquê a redacção em língua inglesa (apenas)? Porquê a ausência a referência a aspectos linguístico-culturais?</p> <p>Apesar da importância concedida ao contacto intercultural e à mobilidade nunca se refere a questão das línguas. Por que razão se fala nos Relatórios e Planos de Actividades das culturas e não das línguas? Como comenta?</p>
--	--	---

Entrevista semi-estruturada

Reitora da Universidade de Aveiro

Momentos	Objectivos Gerais
Contextualização	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação da entrevistadora;- Explicitar os objectivos e o contexto em que a entrevista surge.- Esclarecer os contornos da entrevista (duração, autorização de áudio-gravação, etc.).
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none">- Identificar representações relativamente ao papel das línguas e do plurilinguismo na construção das sociedades actuais.- Identificar representações relativamente a políticas linguísticas nas instituições de ensino superior.- Descrever representações das línguas nos diversos sectores da UA.
Conclusão	<ul style="list-style-type: none">- Colocar o entrevistado à vontade para acrescentar informação que considere pertinente para a investigação.- Questionar sobre a possibilidade de um contacto posterior, caso surja alguma questão em relação a algum assunto conversado.- Agradecer a colaboração do entrevistado e finalizar a entrevista.

Guião de Entrevista Semi - Estruturada Reitora da Universidade de Aveiro em 2007/2008		
Momentos da entrevista	Objectivos	Questões
Contextualização do estudo		<p>Esta entrevista integra-se no meu projecto de Doutoramento em Didáctica, intitulado <i>O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro</i>. Com este projecto pretendo:</p> <p>descrever práticas/discursos de uma comunidade universitária no que concerne à utilização das línguas e à promoção do multi/plurilinguismo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - diagnosticar representações de uma comunidade universitária relativamente ao papel da instituição universidade na construção de uma sociedade plurilingue e pluricultural; - identificar possibilidades e potencialidades, constrangimentos e obstáculos da acção das IES no desenvolvimento de dinâmicas capazes de promover o plurilinguismo. <p>Neste sentido, procedi inicialmente a uma recolha documental nos diferentes sectores da UA e o passo seguinte passa por entrevistar representantes/responsáveis pelos órgãos de gestão destes.</p>
Política linguística	<p>Identificar representações relativamente à importância das línguas e do plurilinguismo na construção de uma sociedade do conhecimento, coesa e democrática, especificamente no contexto europeu.</p> <p>Identificar representações acerca da importância do investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas no contexto europeu.</p>	<p>Desde há alguns anos as questões de política linguística (conjunto de medidas no âmbito das relações entre as línguas e a vida social, por exemplo, as línguas que devem ser estudadas, as línguas a utilizar em congressos, as línguas nos programas de mobilidade etc.) têm vindo a adquirir crescente importância na Europa, o que se traduz num grande investimento humano e financeiro. Considera importante este investimento? Porquê</p> <p>Centrando-nos na Universidade, alguns investigadores em política linguística consideram importante a existência de estruturas/órgãos responsáveis pela promoção do desenvolvimento de uma política linguística nas instituições de ensino superior. Concorda com esta ideia? Porquê? Se sim, como percepciona esta estrutura? (por exemplo, que sectores da universidade poderia/deveria abranger; que obstáculos à sua implementação, quem a poderia integrar, o que importaria ser regulamentado?). Na Universidade de Aveiro este tipo de estruturas não existe. Como comenta?</p>

	<p>Identificar representações relativamente à importância e às condições necessárias à implementação de uma política linguística na UA.</p> <p>Identificar medidas de política linguística na UA</p>	<p>Tem conhecimento de alguma medida na UA, ainda que parcial e de pormenor (a nível departamental, por exemplo), de política linguística que seja importante generalizar a toda a instituição? Exemplifique.</p>
Interacção com a sociedade	<p>Descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência nos contextos da interacção com a sociedade local, nacional e internacional.</p>	<p>A análise documental no âmbito dos vários sectores da UA permitiu-nos concluir que uma das questões centrais para a instituição é a importância da sua internacionalização a diferentes níveis.</p> <p>Na sua opinião, o que torna uma instituição verdadeiramente internacional?</p> <p>Na sua opinião, qual o papel das línguas e da educação linguística no processo de internacionalização da UA?</p> <p>No <i>University of Aveiro - Self-Evaluation Report</i> (2007) apontam-se algumas fragilidades no que concerne aos níveis de internacionalização desejados: a diminuta participação nos programas de mobilidade por parte dos alunos da UA, o número baixo de alunos e professores estrangeiros na instituição.</p> <p>Na sua opinião, quais as razões desta diminuta participação nos programas de mobilidade por parte dos alunos da UA?</p> <p>Quais as razões do baixo número de alunos e professores estrangeiros na instituição?</p> <p>Também no <i>University of Aveiro - Self-Evaluation Report 2007</i> se refere que a vinda de alunos estrangeiros para a UA é inibida pela língua portuguesa.</p> <p>Na sua opinião, de que forma pode a UA actuar para que a língua portuguesa não seja uma inibição/impedimento à vinda de alunos estrangeiros?</p> <p>Para além de programas de mobilidade, a UA tem estado envolvida em diferentes redes universitárias (ECIU, EUA, EUCEN, CAMPUS EUROPAE...). Na sua opinião, que benefícios traz este envolvimento para a UA?</p>

		Na sua opinião que critérios deveriam estar subjacentes às escolhas das línguas a utilizar nos encontros científicos, nas reuniões no âmbito de projectos e redes internacionais e no trabalho (redacção de relatórios, comunicação a distância...)?
Formação e educação linguística	<p>Identificar representações relativamente à importância de uma política linguística que promova a aprendizagem de línguas entre a comunidade universitária.</p> <p>Descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência no contexto da formação.</p>	<p>Considera relevante a integração de disciplinas de línguas nos currículos de todos os cursos universitários? Porquê?</p> <p>Na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas de línguas? Porquê?</p> <p>Acerca da língua portuguesa, considera que a instituição deveria ter uma política de promoção da sua aprendizagem? Se sim, dirigida a que públicos?</p> <p>Na sua opinião, o Processo de Bolonha e a importância por ele conferida à mobilidade e à internacionalização trouxe alguma modificação no que concerne às línguas na UA?</p> <p>No <i>documento University of Aveiro - Self-Evaluation Report</i> (2007) a instituição traça como objectivo aumentar o número de disciplinas de pós-graduação leccionadas em Inglês de modo a que no futuro “both staff and students will be increasingly involved in the use of English as a scientific and teaching language.” Como comenta?</p>
Investigação	Descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência no contexto da investigação científica.	<p>Relativamente à investigação científica e sua difusão, recolhemos e analisámos documentos relativos aos anos lectivos 2002/2003 e 2007/2008. Concluimos que cerca de 70% produção científica é redigida em língua inglesa e que as publicações em língua portuguesa surgem muito abaixo. Para além disso, quase nada é publicado em outras LE.</p> <p>Gostaria que comentasse este resultado.</p> <p>Pensa que este uso quase exclusivo do inglês como língua da ciência tem consequências negativas ao nível da ciência que se faz?</p> <p>Se sim, na sua opinião, o que é que pode ser feito ao nível de uma política linguística no âmbito da investigação para contrariar esta tendência?</p> <p>Pudemos constatar pela análise documental que a organização de encontros científicos internacionais, a participação em projectos científicos internacionais e a colaboração em redes de investigação de âmbito internacional assumem uma grande importância para os investigadores da UA.</p> <p>A constituição crescente de redes internacionais de investigação tem conduzido à emergência de experiências científicas plurilingues e interculturais. Que mais-valias vê neste cenário? Que</p>

		<p>constrangimentos?</p> <p>Sabemos que na UA há grupos de investigação que trabalham e publicam em diferentes línguas. O que pensa sobre isto? Que vantagens e que inconvenientes?</p>
--	--	---

Entrevista semi-estruturada

Responsável Institucional pelo Programa Erasmus

Momentos	Objectivos Gerais
Contextualização	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação da entrevistadora;- Explicitar os objectivos e o contexto em que a entrevista surge.- Esclarecer os contornos da entrevista (duração, autorização de áudio-gravação, etc.).
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none">- Identificar representações relativamente ao papel das línguas e do plurilinguismo na construção das sociedades actuais.- Identificar representações relativamente a políticas linguísticas nas instituições de ensino superior.- Descrever representações das línguas nos diversos sectores da UA.
Conclusão	<ul style="list-style-type: none">- Colocar o entrevistado à vontade para acrescentar informação que considere pertinente para a investigação.- Questionar sobre a possibilidade de um contacto posterior, caso surja alguma questão em relação a algum assunto conversado.- Agradecer a colaboração do entrevistado e finalizar a entrevista.

Guião de Entrevista Semi - Estruturada Responsável Institucional pelo Programa Erasmus		
Momentos da entrevista	Objectivos	Questões
Contextualização do estudo		<p>Esta entrevista integra-se no meu projecto de Doutoramento em Didáctica, intitulado <i>O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro</i>. Com este projecto pretendo:</p> <p>descrever práticas/discursos de uma comunidade universitária no que concerne à utilização das línguas e à promoção do multi/plurilinguismo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - diagnosticar representações de uma comunidade universitária relativamente ao papel da instituição universidade na construção de uma sociedade plurilingue e pluricultural; - identificar possibilidades e potencialidades, constrangimentos e obstáculos da acção das IES no desenvolvimento de dinâmicas capazes de promover o plurilinguismo. <p>Neste sentido, procedi inicialmente a uma recolha documental nos diferentes sectores da UA e o passo seguinte passa por entrevistar representantes/responsáveis pelos órgãos de gestão destes.</p>
Política linguística	<p>Identificar representações relativamente à importância das línguas e do plurilinguismo na construção de uma sociedade do conhecimento, coesa e democrática, especificamente no contexto europeu.</p> <p>Identificar representações acerca da importância do investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas no contexto europeu.</p> <p>Identificar representações</p>	<p>Desde há alguns anos as questões de política linguística (conjunto de medidas no âmbito das relações entre as línguas e a vida social, por exemplo, as línguas que devem ser estudadas, as línguas a utilizar em congressos, as línguas nos programas de mobilidade etc.) têm vindo a adquirir crescente importância na Europa, o que se traduz num grande investimento humano e financeiro. Considera importante este investimento? Porquê</p> <p>Centrando-nos na Universidade, alguns investigadores em política linguística consideram importante a existência de estruturas/órgãos responsáveis pela promoção do desenvolvimento de uma política linguística nas instituições de ensino superior. Concorda com esta ideia? Porquê? Se sim, como percepciona esta estrutura? (por exemplo, que sectores da universidade poderia/deveria abranger; que obstáculos à sua implementação, quem a poderia integrar, o que importaria ser regulamentado?). Na Universidade de Aveiro este tipo de estruturas não existe. Como comenta?</p>

	<p>relativamente à importância e às condições necessárias à implementação de uma política linguística na UA.</p> <p>Identificar medidas de política linguística na UA</p>	<p>Tem conhecimento de alguma medida na UA, ainda que parcial e de pormenor (a nível departamental, por exemplo), de política linguística que seja importante generalizar a toda a instituição? Exemplifique.</p>
Interacção com a sociedade	<p>Descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência nos contextos da interacção com a sociedade local, nacional e internacional.</p>	<p>A análise documental no âmbito dos vários sectores da UA permitiu-nos concluir que uma das questões centrais para a instituição é a importância da sua internacionalização a diferentes níveis.</p> <p>Na sua opinião, o que torna uma instituição verdadeiramente internacional?</p> <p>Na sua opinião, qual o papel das línguas e da educação linguística no processo de internacionalização da UA?</p> <p>No University of Aveiro - Self-Evaluation Report (2007) apontam-se algumas fragilidades no que concerne aos níveis de internacionalização desejados: a diminuta participação nos programas de mobilidade por parte dos alunos da UA, o número baixo de alunos e professores estrangeiros na instituição.</p> <p>Na sua opinião, quais as razões desta diminuta participação nos programas de mobilidade por parte dos alunos da UA?</p> <p>Quais as razões do baixo número de alunos e professores estrangeiros na instituição?</p> <p>Também no University of Aveiro - Self-Evaluation Report 2007 se refere que a vinda de alunos estrangeiros para a UA é inibida pela língua portuguesa.</p> <p>Na sua opinião, de que forma pode a UA actuar para que a língua portuguesa não seja uma inibição/impedimento à vinda de alunos estrangeiros?</p> <p>Para além de programas de mobilidade, a UA tem estado envolvida em diferentes redes universitárias (ECIU, EUA, EUCEN, CAMPUS EUROPÆ...). Na sua opinião, que benefícios traz este envolvimento para a UA?</p> <p>Na sua opinião que critérios deveriam estar subjacentes às escolhas das línguas a utilizar nos encontros científicos, nas reuniões no âmbito de projectos e redes internacionais e no trabalho (redacção de</p>

		relatórios, comunicação a distância...)?
Formação e educação linguística	<p>Identificar representações relativamente à importância de uma política linguística que promova a aprendizagem de línguas entre a comunidade universitária.</p> <p>Descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência no contexto da formação.</p>	<p>Considera relevante a integração de disciplinas de línguas nos currículos de todos os cursos universitários? Porquê?</p> <p>Na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas de línguas? Porquê?</p> <p>Acerca da língua portuguesa, considera que a instituição deveria ter uma política de promoção da sua aprendizagem? Se sim, dirigida a que públicos?</p> <p>Na sua opinião, o Processo de Bolonha e a importância por ele conferida à mobilidade e à internacionalização trouxe alguma modificação no que concerne às línguas na UA?</p> <p>No documento University of Aveiro - Self-Evaluation Report (2007) a instituição traça como objectivo aumentar o número de disciplinas de pós-graduação leccionadas em Inglês de modo a que no futuro “both staff and students will be increasingly involved in the use of English as a scientific and teaching language.” Como comenta?</p>
Investigação	<p>Descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência no contexto da investigação científica.</p>	<p>Relativamente à investigação científica e sua difusão, recolhemos e analisámos documentos relativos aos anos lectivos 2002/2003 e 2007/2008. Concluímos que cerca de 70% produção científica é redigida em língua inglesa e que as publicações em língua portuguesa surgem muito abaixo. Para além disso, quase nada é publicado em outras LE.</p> <p>Gostaria que comentasse este resultado.</p> <p>Pensa que este uso quase exclusivo do inglês como língua da ciência tem consequências negativas ao nível da ciência que se faz?</p> <p>Se sim, na sua opinião, o que é que pode ser feito ao nível de uma política linguística no âmbito da investigação para contrariar esta tendência?</p> <p>Pudemos constatar pela análise documental que a organização de encontros científicos internacionais, a participação em projectos científicos internacionais e a colaboração em redes de investigação de âmbito internacional assumem uma grande importância para os investigadores da UA.</p> <p>A constituição crescente de redes internacionais de investigação tem conduzido à emergência de experiências científicas plurilingues e interculturais. Que mais-valias vê neste cenário? Que constrangimentos?</p> <p>Sabemos que na UA há grupos de investigação que trabalham e publicam em diferentes línguas. O que pensa sobre isto? Que vantagens e que inconvenientes?</p>

Entrevista semi-estruturada

Antigo Reitor da Universidade de Aveiro

Momentos	Objectivos Gerais
Contextualização	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação da entrevistadora;- Explicitar os objectivos e o contexto em que a entrevista surge.- Esclarecer os contornos da entrevista (duração, autorização de áudio-gravação, etc.).
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none">- Identificar representações relativamente ao papel das línguas e do plurilinguismo na construção das sociedades actuais.- Identificar representações relativamente a políticas linguísticas nas instituições de ensino superior.- Descrever representações das línguas nos diversos sectores da UA.
Conclusão	<ul style="list-style-type: none">- Colocar o entrevistado à vontade para acrescentar informação que considere pertinente para a investigação.- Questionar sobre a possibilidade de um contacto posterior, caso surja alguma questão em relação a algum assunto conversado.- Agradecer a colaboração do entrevistado e finalizar a entrevista.

<p align="center">Guião de Entrevista Semi - Estruturada Antigo Reitor da Universidade de Aveiro</p>		
Momentos da entrevista	Objectivos	Questões
Contextualização do estudo		<p>Esta entrevista integra-se no meu projecto de Doutoramento em Didáctica, intitulado <i>O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro</i>. Com este projecto pretendo:</p> <p>descrever práticas/discursos de uma comunidade universitária no que concerne à utilização das línguas e à promoção do multi/plurilinguismo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - diagnosticar representações de uma comunidade universitária relativamente ao papel da instituição universidade na construção de uma sociedade plurilingue e pluricultural; - identificar possibilidades e potencialidades, constrangimentos e obstáculos da acção das IES no desenvolvimento de dinâmicas capazes de promover o plurilinguismo. <p>Neste sentido, procedi inicialmente a uma recolha documental nos diferentes sectores da UA e o passo seguinte passa por entrevistar representantes/responsáveis pelos órgãos de gestão destes.</p>
Política linguística	<p>Identificar representações relativamente à importância das línguas e do plurilinguismo na construção de uma sociedade do conhecimento, coesa e democrática, especificamente no contexto europeu.</p> <p>Identificar representações acerca da importância do investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas no contexto europeu.</p> <p>Identificar representações</p>	<p>Desde há alguns anos as questões de política linguística (conjunto de medidas no âmbito das relações entre as línguas e a vida social, por exemplo, as línguas que devem ser estudadas, as línguas a utilizar em congressos, as línguas nos programas de mobilidade etc.) têm vindo a adquirir crescente importância na Europa, o que se traduz num grande investimento humano e financeiro. Considera importante este investimento? Porquê?</p> <p>Centrando-nos na Universidade, alguns investigadores em política linguística consideram importante a existência de estruturas/órgãos responsáveis pela promoção do desenvolvimento de uma política linguística nas instituições de ensino superior. Concorda com esta ideia? Porquê? Se sim, como percepciona esta estrutura? (por exemplo, que sectores da universidade poderia/deveria abranger; que obstáculos à sua implementação, quem a poderia integrar, o que importaria ser regulamentado?). Na Universidade de Aveiro este tipo de estruturas não existe. Como comenta?</p>

	<p>relativamente à importância e às condições necessárias à implementação de uma política linguística na UA.</p> <p>Identificar medidas de política linguística na UA</p>	<p>Tem conhecimento de alguma medida na UA, ainda que parcial e de pormenor (a nível departamental, por exemplo), de política linguística que seja importante generalizar a toda a instituição? Exemplifique.</p>
Interacção com a sociedade	<p>Descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência nos contextos da interacção com a sociedade local, nacional e internacional.</p>	<p>A análise documental no âmbito dos vários sectores da UA permitiu-nos concluir que uma das questões centrais para a instituição é a importância da sua internacionalização a diferentes níveis. Na sua opinião, o que torna uma instituição verdadeiramente internacional? Na sua opinião, qual o papel das línguas e da educação linguística no processo de internacionalização da UA?</p> <p>No <i>University of Aveiro - Self-Evaluation Report</i> (2007) apontam-se algumas fragilidades no que concerne aos níveis de internacionalização desejados: a diminuta participação nos programas de mobilidade por parte dos alunos da UA, o número baixo de alunos e professores estrangeiros na instituição.</p> <p>Na sua opinião, quais as razões desta diminuta participação nos programas de mobilidade por parte dos alunos da UA? Quais as razões do baixo número de alunos e professores estrangeiros na instituição?</p> <p>Também no <i>University of Aveiro - Self-Evaluation Report</i> 2007 se refere que a vinda de alunos estrangeiros para a UA é inibida pela língua portuguesa.</p> <p>Na sua opinião, de que forma pode a UA actuar para que a língua portuguesa não seja uma inibição/impedimento à vinda de alunos estrangeiros?</p> <p>Para além de programas de mobilidade, a UA tem estado envolvida em diferentes redes universitárias (ECIU, EUA, EUCEN, CAMPUS EUROPAE...). Na sua opinião, que benefícios traz este envolvimento para a UA?</p> <p>Na sua opinião que critérios deveriam estar subjacentes às escolhas das línguas a utilizar nos encontros científicos, nas reuniões no âmbito de projectos e redes internacionais e no trabalho (redacção de relatórios, comunicação a distância...)?</p>

Formação e educação linguística	<p>Identificar representações relativamente à importância de uma política linguística que promova a aprendizagem de línguas entre a comunidade universitária.</p> <p>Descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência no contexto da formação.</p>	<p>Considera relevante a integração de disciplinas de línguas nos currículos de todos os cursos universitários? Porquê?</p> <p>Na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas de línguas? Porquê?</p> <p>Acerca da língua portuguesa, considera que a instituição deveria ter uma política de promoção da sua aprendizagem? Se sim, dirigida a que públicos?</p> <p>Na sua opinião, o Processo de Bolonha e a importância por ele conferida à mobilidade e à internacionalização trouxe alguma modificação no que concerne às línguas na UA?</p> <p>No documento University of Aveiro - Self-Evaluation Report (2007) a instituição traça como objectivo aumentar o número de disciplinas de pós-graduação leccionadas em Inglês de modo a que no futuro “both staff and students will be increasingly involved in the use of English as a scientific and teaching language.” Como comenta?</p>
Investigação	<p>Descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência no sector da investigação científica.</p>	<p>Relativamente à investigação científica e sua difusão, recolhemos e analisámos documentos relativos aos anos lectivos 2002/2003 e 2007/2008. Concluímos que cerca de 70% produção científica é redigida em língua inglesa e que as publicações em língua portuguesa surgem muito abaixo. Para além disso, quase nada é publicado em outras LE.</p> <p>Gostaria que comentasse este resultado.</p> <p>Pensa que este uso quase exclusivo do inglês como língua da ciência tem consequências negativas ao nível da ciência que se faz?</p> <p>Se sim, na sua opinião, o que é que pode ser feito ao nível de uma política linguística no âmbito da investigação para contrariar esta tendência?</p> <p>Pudemos constatar pela análise documental que a organização de encontros científicos internacionais, a participação em projectos científicos internacionais e a colaboração em redes de investigação de âmbito internacional assumem uma grande importância para os investigadores da UA.</p> <p>A constituição crescente de redes internacionais de investigação tem conduzido à emergência de experiências científicas plurilingues e interculturais. Que mais-valias vê neste cenário? Que constrangimentos?</p> <p>Sabemos que na UA há grupos de investigação que trabalham e publicam em diferentes línguas. O que pensa sobre isto? Que vantagens e que inconvenientes?</p>

Entrevista semi-estruturada

Chefe de Divisão das Relações Externas

Momentos	Objectivos Gerais
Contextualização	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação da entrevistadora;- Explicitar os objectivos e o contexto em que a entrevista surge.- Esclarecer os contornos da entrevista (duração, autorização de áudio-gravação, etc.).
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none">- Identificar representações relativamente ao papel das línguas e do plurilinguismo na construção das sociedades actuais.- Identificar representações relativamente a políticas linguísticas nas instituições de ensino superior.- Descrever representações das línguas nos diversos sectores da UA.
cConclusão	<ul style="list-style-type: none">- Colocar o entrevistado à vontade para acrescentar informação que considere pertinente para a investigação.- Questionar sobre a possibilidade de um contacto posterior, caso surja alguma questão em relação a algum assunto conversado.- Agradecer a colaboração do entrevistado e finalizar a entrevista.

Guião de Entrevista Semi - Estruturada Chefe de Divisão das Relações Externas		
Momentos da entrevista	Objectivos	Questões
Contextualização do estudo		<p>Esta entrevista integra-se no meu projecto de Doutoramento em Didáctica, intitulado <i>O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro</i>. Com este projecto pretendo:</p> <p>descrever práticas/discursos de uma comunidade universitária no que concerne à utilização das línguas e à promoção do multi/plurilinguismo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - diagnosticar representações de uma comunidade universitária relativamente ao papel da instituição universidade na construção de uma sociedade plurilingue e pluricultural; - identificar possibilidades e potencialidades, constrangimentos e obstáculos da acção das IES no desenvolvimento de dinâmicas capazes de promover o plurilinguismo. <p>Neste sentido, procedi inicialmente a uma recolha documental nos diferentes sectores da UA e o passo seguinte passa por entrevistar representantes/responsáveis pelos órgãos de gestão destes.</p>
Política linguística	<p>Identificar representações relativamente à importância das línguas e do plurilinguismo na construção de uma sociedade do conhecimento, coesa e democrática, especificamente no contexto europeu.</p> <p>Identificar representações acerca da importância do investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas no contexto europeu.</p>	<p>Desde há alguns anos as questões de política linguística (conjunto de medidas no âmbito das relações entre as línguas e a vida social, por exemplo, as línguas que devem ser estudadas, as línguas a utilizar em congressos, as línguas nos programas de mobilidade etc.) têm vindo a adquirir crescente importância na Europa, o que se traduz num grande investimento humano e financeiro. Considera importante este investimento? Porquê?</p> <p>Centrando-nos na Universidade, alguns investigadores em política linguística consideram importante a existência de estruturas/órgãos responsáveis pela promoção do desenvolvimento de uma política linguística nas instituições de ensino superior. Concorda com esta ideia? Porquê? Se sim, como percebe esta estrutura? (por exemplo, que sectores da universidade poderia/deveria abranger; que obstáculos à sua implementação, quem a poderia integrar, o que importaria ser regulamentado?). Na Universidade de Aveiro este tipo de estruturas não existe. Como comenta?</p>

	<p>Identificar representações relativamente à importância e às condições necessárias à implementação de uma política linguística na UA.</p> <p>Identificar medidas de política linguística na UA</p>	<p>Tem conhecimento de alguma medida na UA, ainda que parcial e de pormenor (a nível departamental, por exemplo), de política linguística que seja importante generalizar a toda a instituição? Exemplifique.</p>
Interacção com a sociedade	<p>Descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência nos contextos da interacção com a sociedade local, nacional e internacional.</p>	<p>No âmbito da comunicação com a comunidade exterior, local e alargada recolhemos os seguintes documentos: Plano de Actividades para 2002, Plano de Actividades para 2003, Lista de Eventos internacionais realizados na UA de 2003 a 2008 e Protocolos realizados entre a Universidade de Aveiro e Universidades Estrangeiras de 2002 a 2008. Em ambos os Planos de Actividades os SRE propõem-se desenvolver um conjunto de acções que visam primordialmente a promoção de programas de mobilidade estudantil no âmbito da política de internacionalização da instituição.</p> <p>A análise documental no âmbito dos vários sectores da UA permitiu-nos concluir que uma das questões centrais para a instituição é a importância da sua internacionalização a diferentes níveis. Na sua opinião, o que torna uma instituição verdadeiramente internacional?</p> <p>Na sua opinião, qual o papel das línguas e da educação linguística no processo de internacionalização da UA?</p> <p>A UA tem como objectivo envolver pelo menos 10% dos seus alunos (de formação inicial ou de pós-graduação) em programas de mobilidade.</p> <p>Que iniciativas tem tomado a UA para atingir este objectivo?</p> <p>Quais considera serem as mais-valias da participação da UA em programas de mobilidade (para a instituição e para os alunos)?</p> <p>Não considera que um dos ganhos da mobilidade é conhecer/entrar em contacto com outras línguas e outras culturas? Se sim, o que faz a UA para que esses ganhos se potencializem quer para os alunos que partem quer para os alunos que chegam?</p> <p>De que forma os SRE promovem “junto dos estudantes da UA, todos os programas de mobilidade que possibilitem uma experiência de estudo ou de trabalho no estrangeiro” (<i>Plano de Actividades para 2002</i>)?</p>

		<p>De que forma os SRE procedem à “divulgação da UA junto dos países europeus abrangidos por programas de mobilidade” (<i>op cit</i>)?</p> <p>Os SRE propõem-se no <i>Plano de Actividades para 2002</i> “captar estudantes de formação inicial e de pós-graduação internacionais, junto de novos ‘mercados’ sem grandes barreiras linguísticas e culturais, pelo que deve ser dada especial atenção aos países africanos de língua portuguesa – PALOP e aos países da América Latina, especialmente o Brasil.” Como procedem a esta captação de estudantes? Considera que as diferenças linguísticas e culturais são barreiras à mobilidade estudantil? Porquê?</p> <p>No <i>University of Aveiro - Self-Evaluation Report 2007</i> refere-se que a vinda de alunos estrangeiros para a UA é inibida pela língua portuguesa. Concorde?</p> <p>Se sim, na sua opinião, de que forma pode a UA actuar para que a língua portuguesa não seja uma inibição/impedimento à vinda de alunos estrangeiros?</p> <p>A ideia generalizada que consta é que os alunos internacionais que vêm para a UA tendem a juntar-se o que faz com que a relação com a comunidade local seja dificilmente estabelecida e que a língua portuguesa seja raramente utilizada por eles. Concorde com esta percepção?</p> <p>Na sua opinião, qual o papel da língua e da preparação linguística na integração destes alunos?</p> <p>Nos <i>Planos de Actividades para 2002 e para 2003</i>, especificamente no Plano de Comunicação Estratégica para a Internacionalização, os SRE propõem-se organizar Seminários para a Formação Transcultural, dirigido aos estudantes da UA candidatos ao programa Erasmus para o ano lectivo de 2002/2003. Quais os objectivos destes Seminários? Quem os dinamizou? Como decorreram?</p> <p>Na sua opinião, qual a importância da elaboração do <i>Guia do Aluno Internacional</i>? Em que línguas é editado este Guia? Quais os critérios subjacentes à escolha dessa/s língua/s?</p> <p>No <i>Plano de Actividades para 2002</i> os SRE propõem-se continuar a edição da publicação em língua inglesa <i>The Mover</i> (newsletter trianual). De que publicação se trata? Por que razão a edição em língua inglesa (apenas)?</p> <p>Constatámos que de 2002 a 2008 a UA estabeleceu quase 80 protocolos com universidades estrangeiras, especialmente com universidades brasileiras. Qual a importância do estabelecimento destes protocolos para a instituição?</p> <p>Os SRE são responsáveis pela gestão e administração do Portal Web da UA e pela criação de sites. Quem determina as línguas em que o site da UA (e especificamente das UI, dos Departamentos...) deverá ser apresentado? Existe algum documento institucional referente a este assunto? Quais os</p>
--	--	--

		<p>critérios subjacentes à escolha das línguas?</p> <p>O <i>Guia online</i> (Estudar na UA) encontra-se em português e em inglês. Quais os critérios subjacentes à escolha das línguas?</p>
--	--	---

Entrevista semi-estruturada

Vice-Reitor para Formação Graduada

Momentos	Objectivos Gerais
Contextualização	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação da entrevistadora;- Explicitar os objectivos e o contexto em que a entrevista surge.- Esclarecer os contornos da entrevista (duração, autorização de áudio-gravação, etc.).
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none">- Identificar representações relativamente ao papel das línguas e do plurilinguismo na construção das sociedades actuais.- Identificar representações relativamente a políticas linguísticas nas instituições de ensino superior.- Descrever representações das línguas nos diversos sectores da UA.
Conclusão	<ul style="list-style-type: none">- Colocar o entrevistado à vontade para acrescentar informação que considere pertinente para a investigação.- Questionar sobre a possibilidade de um contacto posterior, caso surja alguma questão em relação a algum assunto conversado.- Agradecer a colaboração do entrevistado e finalizar a entrevista.

Guião de Entrevista Semi - Estruturada Vice-Reitor para Formação Graduada		
Momentos da entrevista	Objectivos específicos	Questões
Contextualização do estudo		<p>Esta entrevista integra-se no meu projecto de Doutoramento em Didáctica, intitulado <i>O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro</i>. Com este projecto pretendo:</p> <p>descrever práticas/discursos de uma comunidade universitária no que concerne à utilização das línguas e à promoção do multi/plurilinguismo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - diagnosticar representações de uma comunidade universitária relativamente ao papel da instituição universidade na construção de uma sociedade plurilingue e pluricultural; - identificar possibilidades e potencialidades, constrangimentos e obstáculos da acção das IES no desenvolvimento de dinâmicas capazes de promover o plurilinguismo. <p>Neste sentido, procedi inicialmente a uma recolha documental nos diferentes sectores da UA e o passo seguinte passa por entrevistar representantes/responsáveis pelos órgãos de gestão destes.</p>
Política linguística	<p>Identificar representações relativamente à importância das línguas e do plurilinguismo na construção de uma sociedade do conhecimento, coesa e democrática, especificamente no contexto europeu.</p> <p>Identificar representações acerca da importância do investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas no contexto europeu.</p> <p>Identificar representações</p>	<p>Desde há alguns anos as questões de política linguística (conjunto de medidas no âmbito das relações entre as línguas e a vida social, por exemplo, as línguas que devem ser estudadas, as línguas a utilizar em congressos, as línguas nos programas de mobilidade etc.) têm vindo a adquirir crescente importância na Europa, o que se traduz num grande investimento humano e financeiro. Considera importante este investimento? Porquê?</p> <p>Centrando-nos na Universidade, alguns investigadores em política linguística consideram importante a existência de estruturas/órgãos responsáveis pela promoção do desenvolvimento de uma política linguística nas instituições de ensino superior. Concorde com esta ideia? Porquê? Se sim, como percebe esta estrutura? (por exemplo, que sectores da universidade poderia/deveria abranger; que obstáculos à sua implementação, quem a poderia integrar, o que importaria ser regulamentado?). Na Universidade de Aveiro este tipo de estruturas não existe. Como comenta?</p>

	<p>relativamente à importância e às condições necessárias à implementação de uma política linguística na UA.</p> <p>Identificar medidas de política linguística na UA.</p>	<p>Tem conhecimento de alguma medida na UA, ainda que parcial e de pormenor (a nível departamental, por exemplo), de política linguística que seja importante generalizar a toda a instituição? Exemplifique.</p>
Formação e educação linguística	<p>Identificar representações relativamente à importância de uma política linguística que promova a aprendizagem de línguas entre a comunidade universitária.</p> <p>Descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência no contexto da formação.</p>	<p>A análise documental permitiu-nos verificar que a UA se preocupa com o seu contributo para a criação de um espaço europeu de ensino superior e com a afirmação internacional da universidade ao nível da formação. No entanto, constatamos que no discurso institucional relativamente ao processo de ensino-aprendizagem é ausente a referência à importância do ensino-aprendizagem de línguas nos diferentes ciclos, especialmente no 1º Ciclo (de notar que o Regulamento de Estudos da Universidade de Aveiro e o Regulamento de Estudos de Licenciatura e Mestrados da Universidade de Aveiro são totalmente omissos nesta matéria). Como comenta?</p> <p>Para além disso, uma conclusão da análise documental encetada relaciona-se com a ausência de documentos institucionais relativos à formação graduada onde se encontrem resoluções de política linguística educativa. O que pensa sobre isto? Que consequência poderá ter esta ausência ao nível do desenvolvimento da UA?</p> <p>Especificando:</p> <p>Considera relevante a integração de disciplinas de línguas nos currículos de todos os cursos universitários? Porquê?</p> <p>Na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas de línguas? Porquê?</p> <p>Acerca da língua portuguesa, considera que a instituição deveria ter uma política mais ambiciosa de promoção da sua aprendizagem? Se sim, dirigida a que públicos? Coordenada por quem?</p> <p>Na sua opinião, o Processo de Bolonha e a importância por ele conferida à mobilidade e à internacionalização trouxe alguma modificação no que concerne às línguas na UA?</p> <p>A análise documental que realizámos permitiu-nos concluir que de 2002/2003 para 2007/2008 o número de línguas ensinadas na UA no âmbito da formação inicial e da formação pós-graduada não aumentou significativamente e que o leve aumento se deveu à introdução das línguas árabe e</p>

		<p>espanhola mas que apenas integraram cursos para especialistas em línguas pertencentes ao DLC. Como comenta?</p> <p>Para além disso, concluímos que alguns cursos para não especialistas em línguas incluíam disciplinas de inglês e francês em 2002/2003 e que em 2007/2008 passaram apenas a incluir disciplinas de inglês, ou seja, acentuou-se o monolinguismo na formação. Como comenta?</p> <p>A UA tem como objectivo envolver pelo menos 10% dos seus alunos (de formação inicial ou de pós-graduação) em programas de mobilidade.</p> <p>Que iniciativas tem tomado a UA para atingir este objectivo?</p> <p>Quais considera serem as mais-valias da participação da UA em programas que promovem a mobilidade (para a instituição e para os alunos)?</p> <p>Não considera que um dos ganhos da mobilidade é conhecer/entrar em contacto com outras línguas e outras culturas? Se sim, o que faz a UA para que esses ganhos se potencializem quer para os alunos que partem quer para os alunos que chegam?</p> <p>No <i>University of Aveiro - Self-Evaluation Report</i> (2007) apontam-se algumas fragilidades no que concerne aos níveis de internacionalização desejados: a diminuta participação nos programas de mobilidade por parte dos alunos da UA, o número baixo de alunos e professores estrangeiros na instituição.</p> <p>Na sua opinião, quais as razões desta diminuta participação nos programas de mobilidade por parte dos alunos da UA?</p> <p>Quais as razões do baixo número de alunos e professores estrangeiros na instituição?</p> <p>No <i>University of Aveiro - Self-Evaluation Report 2007</i> refere-se como uma das possíveis razões do facto anteriormente referido a língua portuguesa. Concorde?</p> <p>Se sim, na sua opinião, de que forma pode a UA actuar para que a língua portuguesa não seja uma inibição/impedimento à vinda de alunos estrangeiros? E para os alunos que partem, de que forma pode actuar a UA para que as línguas faladas nos países de acolhimento não sejam um impedimento à ida dos nossos alunos?</p> <p>Na sua opinião, qual o papel da língua e da preparação linguística na integração destes alunos?</p>
--	--	---

Entrevista semi-estruturada

Vice-Reitora para a Formação Pós-Graduada

Momentos	Objectivos Gerais
Contextualização	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação da entrevistadora;- Explicitar os objectivos e o contexto em que a entrevista surge.- Esclarecer os contornos da entrevista (duração, autorização de áudio-gravação, etc.).
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none">- Identificar representações relativamente ao papel das línguas e do plurilinguismo na construção das sociedades actuais.- Identificar representações relativamente a políticas linguísticas nas instituições de ensino superior.- Descrever representações das línguas nos diversos sectores da UA.
Conclusão	<ul style="list-style-type: none">- Colocar o entrevistado à vontade para acrescentar informação que considere pertinente para a investigação.- Questionar sobre a possibilidade de um contacto posterior, caso surja alguma questão em relação a algum assunto conversado.- Agradecer a colaboração do entrevistado e finalizar a entrevista.

Guião de Entrevista Semi - Estruturada Vice-Reitora para a Formação Pós-Graduada		
Momentos da entrevista	Objectivos	Questões
Contextualização do estudo		<p>Esta entrevista integra-se no meu projecto de Doutoramento em Didáctica, intitulado <i>O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro</i>. Com este projecto pretendo:</p> <p>descrever práticas/discursos de uma comunidade universitária no que concerne à utilização das línguas e à promoção do multi/plurilinguismo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - diagnosticar representações de uma comunidade universitária relativamente ao papel da instituição universidade na construção de uma sociedade plurilingue e pluricultural; - identificar possibilidades e potencialidades, constrangimentos e obstáculos da acção das IES no desenvolvimento de dinâmicas capazes de promover o plurilinguismo. <p>Neste sentido, procedi inicialmente a uma recolha documental nos diferentes sectores da UA e o passo seguinte passa por entrevistar representantes/responsáveis pelos órgãos de gestão destes.</p>
Política linguística	<p>Identificar representações relativamente à importância das línguas e do plurilinguismo na construção de uma sociedade do conhecimento, coesa e democrática, especificamente no contexto europeu.</p> <p>Identificar representações acerca da importância do investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas no contexto europeu.</p> <p>Identificar representações relativamente à importância e às condições necessárias à</p>	<p>Desde há alguns anos as questões de política linguística (conjunto de medidas no âmbito das relações entre as línguas e a vida social, por exemplo, as línguas que devem ser estudadas, as línguas a utilizar em congressos, as línguas nos programas de mobilidade etc.) têm vindo a adquirir crescente importância na Europa, o que se traduz num grande investimento humano e financeiro. Considera importante este investimento? Porquê?</p> <p>Centrando-nos na Universidade, alguns investigadores em política linguística consideram importante a existência de estruturas/órgãos responsáveis pela promoção do desenvolvimento de uma política linguística nas instituições de ensino superior. Concorda com esta ideia? Porquê? Se sim, como percepciona esta estrutura? (por exemplo, que sectores da universidade poderia/deveria abranger; que obstáculos à sua implementação, quem a poderia integrar, o que importaria ser regulamentado?). Na Universidade de Aveiro este tipo de estruturas não existe. Como comenta?</p>

	<p>implementação de uma política linguística na UA.</p> <p>Identificar medidas de política linguística na UA.</p>	<p>Tem conhecimento de alguma medida na UA, ainda que parcial e de pormenor (a nível departamental, por exemplo), de política linguística que seja importante generalizar a toda a instituição? Exemplifique.</p>
Formação e educação linguística	<p>Identificar representações relativamente à importância de uma política linguística que promova a aprendizagem de línguas entre a comunidade universitária.</p> <p>Descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência no contexto da formação.</p>	<p>A análise documental permitiu-nos verificar que a UA se preocupa com o seu contributo para a criação de um espaço europeu de ensino superior e com a afirmação internacional da universidade ao nível da formação. No entanto, constatamos que no discurso institucional relativamente à formação é ausente a referência à importância do ensino-aprendizagem de línguas nos diferentes ciclos. Como comenta?</p> <p>Considera relevante a integração de disciplinas de línguas nos currículos de todos os cursos universitários? Porquê?</p> <p>Na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas de línguas? Porquê?</p> <p>Acerca da língua portuguesa, considera que a instituição deveria ter uma política mais ambiciosa de promoção da sua aprendizagem? Se sim, dirigida a que públicos? Coordenada por quem?</p> <p>Na sua opinião, o Processo de Bolonha e a importância por ele conferida à mobilidade e à internacionalização trouxe alguma modificação no que concerne às línguas na UA?</p> <p>A análise documental que realizámos permitiu-nos concluir que de 2002/2003 para 2007/2008 o número de línguas ensinadas na UA no âmbito da formação pós-graduada não aumentou significativamente e que o leve aumento se deveu à introdução das línguas árabe e espanhola que apenas integraram cursos para especialistas em línguas pertencentes ao DLC. Como comenta?</p> <p>No documento University of Aveiro - Self-Evaluation Report (2007) a instituição traça como objectivo aumentar o número de disciplinas de pós-graduação leccionadas em Inglês de modo a que no futuro “both staff and students will be increasingly involved in the use of English as a scientific and teaching language.” Como comenta?</p> <p>Alguns Programas Doutorais (Matemática, Telecomunicações) exigem um domínio, falado e escrito, da língua inglesa que deverá ser certificado. Também para ingresso nos Mestrados Erasmus Mundus há exigências similares. Como comenta?</p> <p>Relativamente às teses de doutoramento, o Despacho nº51R/97 de 10 de Outubro de 1997 expressa que o Conselho Científico poderá permitir que a tese seja redigida em língua estrangeira de reconhecida divulgação na comunidade científica e internacional” (Artigo 14º, ponto 2) desde que acompanhada de adequado resumo em português. O que pensa desta decisão? Que língua/s poderia/m</p>

		<p>ser esta/s?</p> <p>Relativamente à atribuição do título de doutoramento europeu exige-se, entre outras coisas, que uma parte da defesa seja feita numa língua oficial da UE que não a portuguesa. Como comenta? Que língua/s poderia/m ser esta/s?</p> <p>Exige-se, de igual forma, que a tese de doutoramento tenha sido parcialmente preparada como resultado de um período de investigação de pelo menos um trimestre realizado num outro país europeu que não Portugal. Como comenta? Quais as mais-valias desta exigência para os alunos e para a instituição?</p> <p>A UA tem como objectivo envolver pelo menos 10% dos seus alunos (de formação inicial ou de pós-graduação) em programas de mobilidade.</p> <p>Que iniciativas tem tomado a UA para atingir este objectivo?</p> <p>Quais considera serem as mais-valias da participação da UA em programas que promovem a mobilidade (para a instituição e para os alunos)?</p> <p>Não considera que um dos ganhos da mobilidade é conhecer/entrar em contacto com outras línguas e outras culturas? Se sim, o que faz a UA para que esses ganhos se potencializem quer para os alunos que partem quer para os alunos que chegam?</p> <p>No <i>University of Aveiro - Self-Evaluation Report</i> (2007) apontam-se algumas fragilidades no que concerne aos níveis de internacionalização desejados: a diminuta participação nos programas de mobilidade por parte dos alunos da UA, o número baixo de alunos e professores estrangeiros na instituição.</p> <p>Na sua opinião, quais as razões desta diminuta participação nos programas de mobilidade por parte dos alunos da UA?</p> <p>Quais as razões do baixo número de alunos e professores estrangeiros na instituição?</p> <p>No <i>University of Aveiro - Self-Evaluation Report 2007</i> refere-se como uma das possíveis razões do facto anteriormente referido a língua portuguesa. Concorda?</p> <p>Se sim, na sua opinião, de que forma pode a UA actuar para que a língua portuguesa não seja uma inibição/impedimento à vinda de alunos estrangeiros? E para os alunos que partem, de que forma pode actuar a UA para que as línguas faladas nos países de acolhimento não sejam um impedimento à ida dos nossos alunos?</p> <p>Na sua opinião, qual o papel da língua e da preparação linguística na integração destes alunos?</p>
--	--	--

Entrevista semi-estruturada

Presidente do Conselho Directivo do Departamento de Línguas e Culturas

Momentos	Objectivos Gerais
Contextualização	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação da entrevistadora;- Explicitar os objectivos e o contexto em que a entrevista surge.- Esclarecer os contornos da entrevista (duração, autorização de áudio-gravação, etc.).
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none">- Identificar representações relativamente ao papel das línguas e do plurilinguismo na construção das sociedades actuais.- Identificar representações relativamente a políticas linguísticas nas instituições de ensino superior.- Descrever representações das línguas nos diversos sectores da UA.
Conclusão	<ul style="list-style-type: none">- Colocar o entrevistado à vontade para acrescentar informação que considere pertinente para a investigação.- Questionar sobre a possibilidade de um contacto posterior, caso surja alguma questão em relação a algum assunto conversado.- Agradecer a colaboração do entrevistado e finalizar a entrevista.

<p align="center">Guião de Entrevista Semi - Estruturada</p> <p align="center">Presidente do Conselho Directivo do Departamento de Línguas e Culturas</p>		
Momentos da entrevista	Objectivos	Questões
Contextualização do estudo		<p>Esta entrevista integra-se no meu projecto de Doutoramento em Didáctica, intitulado <i>O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro</i>. Com este projecto pretendo:</p> <p>descrever práticas/discursos de uma comunidade universitária no que concerne à utilização das línguas e à promoção do multi/plurilinguismo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - diagnosticar representações de uma comunidade universitária relativamente ao papel da instituição universidade na construção de uma sociedade plurilingue e pluricultural; - identificar possibilidades e potencialidades, constrangimentos e obstáculos da acção das IES no desenvolvimento de dinâmicas capazes de promover o plurilinguismo. <p>Neste sentido, procedi inicialmente a uma recolha documental nos diferentes sectores da UA e o passo seguinte passa por entrevistar representantes/responsáveis pelos órgãos de gestão destes.</p>
Política linguística	<p>Identificar representações relativamente à importância das línguas e do plurilinguismo na construção de uma sociedade do conhecimento, coesa e democrática, especificamente no contexto europeu.</p> <p>Identificar representações acerca da importância do investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas no contexto europeu.</p> <p>Identificar representações relativamente à importância e às condições necessárias à</p>	<p>Desde há alguns anos as questões de política linguística (conjunto de medidas no âmbito das relações entre as línguas e a vida social, por exemplo, as línguas que devem ser estudadas, as línguas a utilizar em congressos, as línguas nos programas de mobilidade etc.) têm vindo a adquirir crescente importância na Europa, o que se traduz num grande investimento humano e financeiro. Considera importante este investimento? Porquê?</p> <p>Centrando-nos na Universidade, alguns investigadores em política linguística consideram importante a existência de estruturas/órgãos responsáveis pela promoção do desenvolvimento de uma política linguística nas instituições de ensino superior. Concorde com esta ideia? Porquê? Se sim, como percebe esta estrutura? (por exemplo, que sectores da universidade poderia/deveria abranger; que obstáculos à sua implementação, quem a poderia integrar, o que importaria ser regulamentado?). Na Universidade de Aveiro este tipo de estruturas não existe. Como comenta?</p> <p>Como vê o papel que o Departamento de Línguas e Culturas poderia desempenhar na promoção do desenvolvimento de uma política linguística na UA?</p> <p>Tem conhecimento de alguma medida na UA, ainda que parcial e de pormenor (a nível departamental,</p>

	<p>implementação de uma política linguística na UA.</p> <p>Identificar medidas de política linguística na UA.</p>	<p>por exemplo), de política linguística que seja importante generalizar a toda a instituição? Exemplifique.</p>
Formação e educação linguística	<p>Identificar representações relativamente à importância de uma política linguística que promova a aprendizagem de línguas entre a comunidade universitária.</p> <p>Descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência no contexto da formação.</p>	<p>A análise documental permitiu-nos verificar que a UA se preocupa com o seu contributo para a criação de um espaço europeu de ensino superior e com a afirmação internacional da universidade ao nível da formação. No entanto, constatamos que no discurso institucional relativamente ao processo de ensino-aprendizagem é ausente a referência à importância do ensino-aprendizagem de línguas nos diferentes ciclos, especialmente no 1º Ciclo (de notar que o Regulamento de Estudos da Universidade de Aveiro e o Regulamento de Estudos de Licenciatura e Mestrados da Universidade de Aveiro são totalmente omissos nesta matéria). Como comenta?</p> <p>Para além disso, uma conclusão da análise documental encetada relaciona-se com a ausência de documentos institucionais relativos à formação graduada onde se encontrem resoluções de política linguística educativa. O que pensa sobre isto? Que consequência poderá ter esta ausência ao nível do desenvolvimento da UA?</p> <p>Especificando:</p> <p>Considera relevante a integração de disciplinas de línguas nos currículos de todos os cursos universitários? Porquê?</p> <p>Na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas de línguas? Porquê?</p> <p>Acerca da língua portuguesa, considera que a instituição deveria ter uma política mais ambiciosa de promoção da sua aprendizagem? Se sim, dirigida a que públicos? Coordenada por quem?</p> <p>Na sua opinião, o Processo de Bolonha e a importância por ele conferida à mobilidade e à internacionalização trouxe alguma modificação no que concerne às línguas na UA?</p> <p>A análise documental que realizámos permitiu-nos concluir que de 2002/2003 para 2007/2008 o número de línguas ensinadas na UA no âmbito da formação inicial e da formação pós-graduada não aumentou significativamente e que o leve aumento se deveu à introdução das línguas árabe e espanhola mas que apenas integraram cursos para especialistas em línguas pertencentes ao DLC. Como comenta?</p> <p>Para além disso, concluímos que alguns cursos para não especialistas em línguas incluíam disciplinas de inglês e francês em 2002/2003 e que em 2007/2008 passaram apenas a incluir disciplinas de</p>

		<p>inglês, ou seja acentuou-se o monolinguismo na formação. Como comenta?</p> <p>Relativamente à oferta de disciplinas de línguas por parte do DLC, no que aos Cursos Livres diz respeito. Em 2002/2003 existia apenas o Curso Livre de Português LE na UA e em 2007/2008 existiam sete (PLE, Árabe, Chinês, Espanhol, Francês, Inglês e Alemão). Qual a razão da diversificação desta oferta? Quais os critérios subjacentes à escolha destas línguas (por exemplo, as línguas são escolhidas também de acordo com os recursos humanos existentes na instituição?)</p> <p>Alguns Programas Doutorais (Matemática, Telecomunicações) exigem um domínio, falado e escrito, da língua inglesa que deverá ser certificado. Também para ingresso nos Mestrados Erasmus Mundus há exigências similares. Como comenta?</p>
--	--	--

Entrevista semi-estruturada

Vice-Reitor para a Investigação

(Presidente do Instituto de Investigação, Inovação e Transferência de Tecnologia)

Momentos/Fases	Objectivos Gerais
Contextualização	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação da entrevistadora.- Explicitar os objectivos e o contexto em que a entrevista surge.- Esclarecer os contornos da entrevista (duração, autorização de áudio-gravação, etc.).
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none">- Identificar representações relativamente ao papel das línguas e do plurilinguismo na construção das sociedades actuais.- Identificar representações relativamente a políticas linguísticas nas instituições de ensino superior.- Descrever representações das línguas nos diversos sectores da UA.
Conclusão	<ul style="list-style-type: none">- Colocar o entrevistado à vontade para acrescentar informação que considere pertinente para a investigação.- Questionar sobre a possibilidade de um contacto posterior, caso surja alguma questão em relação a algum assunto conversado.- Agradecer a colaboração do entrevistado e finalizar a entrevista.

Guião de Entrevista Semi - Estruturada Vice-Reitor para a Investigação		
Momentos da entrevista	Objectivos	Questões
Contextualização do estudo		<p>Esta entrevista integra-se no meu projecto de Doutoramento em Didáctica, intitulado <i>O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro</i>. Com este projecto pretendo:</p> <p>descrever práticas/discursos de uma comunidade universitária no que concerne à utilização das línguas e à promoção do multi/plurilinguismo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - diagnosticar representações de uma comunidade universitária relativamente ao papel da instituição universidade na construção de uma sociedade plurilingue e pluricultural; - identificar possibilidades e potencialidades, constrangimentos e obstáculos da acção das IES no desenvolvimento de dinâmicas capazes de promover o plurilinguismo. <p>Neste sentido, procedi inicialmente a uma recolha documental nos diferentes sectores da UA e o passo seguinte passa por entrevistar representantes/responsáveis pelos órgãos de gestão destes.</p>
Política linguística	<p>Identificar representações relativamente à importância das línguas e do plurilinguismo na construção de uma sociedade do conhecimento, coesa e democrática, especificamente no contexto europeu.</p> <p>Identificar representações acerca da importância do investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas no contexto europeu.</p> <p>Identificar representações relativamente à importância e às condições necessárias à</p>	<p>Desde há alguns anos as questões de política linguística (conjunto de medidas no âmbito das relações entre as línguas e a vida social, por exemplo, as línguas que devem ser estudadas, as línguas a utilizar em congressos, as línguas nos programas de mobilidade etc.) têm vindo a adquirir crescente importância na Europa, o que se traduz num grande investimento humano e financeiro. Considera importante este investimento? Porquê?</p> <p>Centrando-nos na Universidade, alguns investigadores em política linguística consideram importante a existência de estruturas/órgãos responsáveis pela promoção do desenvolvimento de uma política linguística nas instituições de ensino superior. Concorde com esta ideia? Porquê? Se sim, como percepciona esta estrutura? (por exemplo, que sectores da universidade poderia/deveria abranger; que obstáculos à sua implementação, quem a poderia integrar, o que importaria ser regulamentado?). Na Universidade de Aveiro este tipo de estruturas não existe. Como comenta?</p>

	<p>implementação de uma política linguística na UA.</p> <p>Identificar medidas de política linguística na UA.</p>	<p>Tem conhecimento de alguma medida na UA, ainda que parcial e de pormenor (a nível departamental, por exemplo), de política linguística que seja importante generalizar a toda a instituição? Exemplifique.</p>
Investigação Científica	<p>Descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência no sector da investigação científica.</p>	<p>Relativamente à investigação científica e sua difusão, recolhemos e analisámos documentos relativos aos anos lectivos 2002/2003 e 2007/2008. A análise destes documentos permitiu-nos caracterizar a Universidade de Aveiro no que concerne às línguas utilizadas na investigação científica e sua difusão, nomeadamente no que diz respeito à produção científica e às dinâmicas inter-institucionais que se desenvolvem no âmbito de encontros e de projectos científicos. Começando pela produção científica, a análise dos relatórios das UI e dos LA de 2003 e 2007 permitiu-nos concluir que cerca de 70% da produção científica (dissertações de mestrado, teses de doutoramento, artigos em revistas nacionais e internacionais, livros, capítulos de livros, artigos em actas nacionais e internacionais) é redigida em língua inglesa e que as publicações em língua portuguesa surgem muito abaixo. Para além disso, quase nada é publicado em outras LE.</p> <p>Gostaria que comentasse este resultado.</p> <p>Pensa que este uso quase exclusivo do inglês como língua da ciência tem consequências ao nível da ciência que se faz?</p> <p>Se sim, na sua opinião, o que é que pode ser feito ao nível de uma política linguística no âmbito da investigação para contrariar esta tendência?</p> <p>O que opina acerca de editoras que publicam artigos em diferentes línguas?</p> <p>A constituição crescente de redes internacionais de investigação tem conduzido à emergência de experiências científicas plurilingues e interculturais. Que mais-valias vê neste cenário? Que problemas?</p> <p>Sabemos que na UA há grupos de investigação que trabalham e publicam em diferentes línguas, utilizando-as por vezes ao mesmo tempo. O que pensa sobre isto? Que vantagens e que inconvenientes?</p>

		<p>Na sua opinião que critérios deveriam estar subjacentes às escolhas das línguas a utilizar nos encontros científicos, nas reuniões no âmbito de projectos e redes internacionais e no trabalho (redacção de relatórios, comunicação a distância...)?</p> <p>Para se ser "investigador" de topo, quais considera serem as competências linguísticas e comunicativas necessárias?</p>
--	--	--

Entrevista semi-estruturada

Coordenador da Área de Mobilidade e Integração Profissional

Momentos	Objectivos Gerais
Introdução	<ul style="list-style-type: none">- Apresentação da entrevistadora;- Explicitar os objectivos e o contexto em que a entrevista surge.- Esclarecer os contornos da entrevista (duração, autorização de áudio-gravação, etc.).
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none">- Identificar representações relativamente ao papel das línguas e do plurilinguismo na construção das sociedades actuais.- Identificar representações relativamente a políticas linguísticas nas instituições de ensino superior.- Descrever representações das línguas nos diversos sectores da UA.
Conclusão	<ul style="list-style-type: none">- Colocar o entrevistado à vontade para acrescentar informação que considere pertinente para a investigação.- Questionar sobre a possibilidade de um contacto posterior, caso surja alguma questão em relação a algum assunto conversado.- Agradecer a colaboração do entrevistado e finalizar a entrevista.

Guião de Entrevista Semi - Estruturada Coordenador da Área de Mobilidade e Integração Profissional		
Momentos da entrevista	Objectivos específicos	Questões
Contextualização do estudo		<p>Esta entrevista integra-se no meu projecto de Doutoramento em Didáctica, intitulado <i>O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro</i>. Com este projecto pretendo:</p> <p>descrever práticas/discursos de uma comunidade universitária no que concerne à utilização das línguas e à promoção do multi/plurilinguismo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - diagnosticar representações de uma comunidade universitária relativamente ao papel da instituição universidade na construção de uma sociedade plurilingue e pluricultural; - identificar possibilidades e potencialidades, constrangimentos e obstáculos da acção das IES no desenvolvimento de dinâmicas capazes de promover o plurilinguismo. <p>Neste sentido, procedi inicialmente a uma recolha documental nos diferentes sectores da UA e o passo seguinte passa por entrevistar representantes/responsáveis pelos órgãos de gestão destes.</p>
Política linguística	<p>Identificar representações relativamente à importância das línguas e do plurilinguismo na construção de uma sociedade do conhecimento, coesa e democrática, especificamente no contexto europeu.</p> <p>Identificar representações acerca da importância do investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas no contexto europeu.</p> <p>Identificar representações</p>	<p>Desde há alguns anos as questões de política linguística (conjunto de medidas no âmbito das relações entre as línguas e a vida social, por exemplo, as línguas que devem ser estudadas, as línguas a utilizar em congressos, as línguas nos programas de mobilidade etc.) têm vindo a adquirir crescente importância na Europa, o que se traduz num grande investimento humano e financeiro. Considera importante este investimento? Porquê?</p> <p>Centrando-nos na Universidade, alguns investigadores em política linguística consideram importante a existência de estruturas/órgãos responsáveis pela promoção do desenvolvimento de uma política linguística nas instituições de ensino superior. Concorda com esta ideia? Porquê? Se sim, como percebe esta estrutura? (por exemplo, que sectores da universidade poderia/deveria abranger; que obstáculos à sua implementação, quem a poderia integrar, o que importaria ser regulamentado?). Na Universidade de Aveiro este tipo de estruturas não existe. Como comenta?</p>

	<p>relativamente à importância e às condições necessárias à implementação de uma política linguística na UA.</p> <p>Identificar medidas de política linguística na UA.</p>	<p>Tem conhecimento de alguma medida na UA, ainda que parcial e de pormenor (a nível departamental, por exemplo), de política linguística que seja importante generalizar a toda a instituição? Exemplifique.</p>
Interacção com a sociedade	<p>Descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência nos contextos da interacção com a sociedade local, nacional e internacional.</p>	<p>A análise documental no âmbito dos vários sectores da UA permitiu-nos concluir que uma das questões centrais para a instituição é a importância da sua internacionalização a diferentes níveis.</p> <p>Na sua opinião, o que torna uma instituição verdadeiramente internacional?</p> <p>Na sua opinião, qual o papel das línguas e da formação linguística no processo de internacionalização?</p> <p>A UA tem como objectivo envolver pelo menos 10% dos seus alunos (de formação inicial ou de pós-graduação) em programas de mobilidade.</p> <p>Que iniciativas tem tomado a UA para atingir este objectivo?</p> <p>Quais considera serem as mais-valias da participação da UA em programas de mobilidade (para a instituição e para os alunos)?</p> <p>Não considera que um dos ganhos da mobilidade é conhecer/entrar em contacto com outras línguas e outras culturas? Se sim, o que faz a UA para que esses ganhos se potencializem quer para os alunos que partem quer para os alunos que chegam?</p> <p>No <i>University of Aveiro - Self-Evaluation Report</i> (2007) apontam-se algumas fragilidades no que concerne aos níveis de internacionalização desejados: a diminuta participação nos programas de mobilidade por parte dos alunos da UA, o número baixo de alunos e professores estrangeiros na instituição.</p> <p>Na sua opinião, quais as razões desta diminuta participação nos programas de mobilidade por parte dos alunos da UA?</p> <p>Quais as razões do baixo número de alunos e professores estrangeiros na instituição?</p> <p>No <i>University of Aveiro - Self-Evaluation Report 2007</i> refere-se como uma das possíveis razões do facto anteriormente referido a língua portuguesa. Concorda?</p> <p>Se sim, na sua opinião, de que forma pode a UA actuar para que a língua portuguesa não seja uma inibição/impedimento à vinda de alunos estrangeiros?</p> <p>A ideia generalizada que consta é que os alunos internacionais que vêm para a UA tendem a juntar-se o que faz com que a relação com a comunidade local seja dificilmente estabelecida e que a língua portuguesa seja</p>

		<p>raramente utilizada por eles. Concorda com esta percepção?</p> <p>Na sua opinião, quais serão os factores cruciais para uma boa integração dos alunos internacionais de mobilidade?</p> <p>Na sua opinião, qual o papel da língua e da preparação linguística na integração destes alunos?</p> <p>Na sua função de coordenação de mobilidade de alunos internacionais, o GRI tem organizado o Programa Social “Discover Portugal”, a iniciativa “Erasmus Buddy” e a “Semana de Orientação” para os alunos estrangeiros.</p> <p>Qual o papel destas iniciativas na integração dos estudantes visitantes?</p> <p>Na sua função de coordenação de mobilidade de alunos nacionais, o GRI propõe-se “organizar a preparação linguística dos futuros alunos ERASMUS” e “promover actividades de preparação para os alunos que se vão encontrar em ambientes sociais e culturais diferentes durante o período de estudos/estágio no estrangeiro”</p> <p>Como assegura o GRI esta preparação linguística e cultural?</p> <p>O GRI/GESP possui dados relativos à mobilidade de docentes? (os dados relativos à mobilidade estudantil existem e podem ser consultados nos Indicadores, mas não conseguimos os outros...)</p> <p>Tem alguma informação relativa às línguas de trabalho utilizadas pelos nossos docentes/investigadores nas instituições estrangeiras?</p> <p>Os professores/investigadores recebem algum tipo de preparação linguístico-cultural para se deslocarem para outros países?</p> <p>Para além de programas de mobilidade, a UA tem estado envolvida em diferentes redes universitárias (ECIU, EUA, EUCEN, CAMPUS EUROPAE...). Na sua opinião, que benefícios traz este envolvimento para a UA?</p> <p>Na sua opinião que critérios deveriam estar subjacentes às escolhas das línguas a utilizar nas relações académicas internacionais (por exemplo o projecto GALAPRO que conta com investigadores de diferentes nacionalidades...), nos encontros científicos, nas reuniões no âmbito de projectos e redes internacionais, no trabalho (redacção de relatórios, comunicação a distância...)?</p>
--	--	--

Anexo 3. Transcrições das entrevistas

Entrevista ao Presidente da Associação Académica da Universidade de Aveiro

Nº de intervenções: 01-84

Data da realização: 17 de Maio de 2010

- (01) **I** Antes de mais gostaria de lhe agradecer a sua disponibilidade/ na carta que eu lhe enviei dizia que esta entrevista que se integra no meu projecto de doutoramento em didáctica que se intitula O papel da instituição universidade na construção uma Europa plurilingue e pluricultural / trata-se de um estudo de caso com a Universidade de Aveiro/ aquilo que eu pretendo ver é ahm/ identificar iniciativas no âmbito da instituição que concorram para a promoção do plurilinguismo ao nível do ensino-formação/ da investigação/ da relação com a sociedade/ da comunicação estudantil/ das relações internacionais// aquilo que eu fiz inicialmente foi uma recolha documental no âmbito de todos estes sectores/ os meus anos de análise são os anos lectivos de 2002-2003 e 2007-2008/ daí eu ter pedido esta entrevista ao Ricardo porque era de facto o presidente da associação académica nessa altura/ portanto eu fiz uma recolha documental e na altura contactei a associação e eles deram-me alguns documentos/ não consegui todos aqueles que queria
- (02) **P_AAUA** <INT> quais é que não conseguiu?
- (03) **I** por exemplo não consegui o relatório de actividades de 2002 e 2003
- (04) **P_AAUA** esse estão lá de certeza mas estão em papel/ formatos digitais desses talvez sejam difíceis de encontrar/ porque isto foi um período atribulado não só do ponto de vista político mas também de mudança de instalações/ foi em 2002 que o próprio sistema informático foi completamente novo e deve-se ter perdido algumas coisas em formato digital/ eu posso procurar/ provavelmente no meu arquivo devo ter alguma coisa
- (05) **I** está bem Ricardo/ agradeço/ se ao longo da entrevista se lembrar de alguma coisa ou de algum documento importante por favor chame-me a atenção
- (06) **P_AAUA** sim sim
- (07) **I** vou então começar por lhe colocar algumas questões gerais antes de partir para o papel que a associação pode desempenhar em certos sectores/ portanto desde há alguns anos as questões de política linguística ou seja medidas no âmbito das línguas/ por exemplo que línguas devem ser estudadas e aprendidas/ que línguas é que se utilizam em congressos/ que línguas estão presentes nos programas de mobilidade/ portanto desde há alguns anos que estas questões de política linguística têm vindo a adquirir uma grande importância na Europa/ isto traduz-se num grande investimento humano e financeiro/ considera que este financiamento é importante?
- (08) **P_AAUA** no sistema de ensino na Europa?/ claro que sim/ é fulcral para o sucesso do projecto europeu do ponto de vista de organização universitária/ tem que haver troca de experiências e só só as pessoas entendendo-se é que é possível/ o investimento é muito importante

- (09) **I** por exemplo ahm/ centrando-nos na universidade/alguns investigadores nesta área da política linguística consideram importante a existência de estruturas ou órgãos responsáveis pela promoção do desenvolvimento de uma política linguística nas instituições de ensino superior/ concorda com esta ideia?
- (10) **P_AAUAV** concordo/ concordo e no nosso caso nós não temos/ não temos mas é uma das ahm/ uma das medidas estratégicas para os próximos anos para o sucesso da própria instituição que isso venha a acontecer/ isso está a ser estudado para que exista uma política institucional para ahm/ principalmente naquilo que eu há muitos anos tenho acompanhado que é o inglês/ o movimento associativo sempre propôs e exigia que ahm/ fosse passado aquilo que vem agora na lei que o ensino pode ser em inglês e nós queríamos transcrever isso para o regulamento de licenciaturas/ e na altura não foi aceite/ não foi aceite mas isso está ultrapassado e é uma medida estratégica para os próximos anos/ não tenho dúvida absolutamente nenhuma/ aliás porque as instituições de ensino que conseguem não só a nível europeu mas também a nível mundial/ que conseguem captar os melhores alunos estrangeiros são aquelas que têm o ensino em inglês/ se não eliminarmos esse handicap rapidamente nunca vamos conseguir buscar ou atrair os melhores alunos europeus/ podemos dar todas as condições não só a alunos mas também na própria mobilidade de docentes e na mobilidade de funcionários/ na captação de alunos para o terceiro ciclo se estivermos a falar da escola doutoral/ é essencial que na oferta formativa venha que são leccionados em inglês
- (11) **I** e por que é que acha que na universidade de Aveiro ainda não existe esse tipo de estrutura?
- (12) **P_AAUAV** porque até agora não houve essa necessidade/ porque nós não tínhamos objectivos claros para ir buscar alunos estrangeiros/ ahm não tínhamos esse desafio/ não era necessário termos financiamento de outra maneira e neste momento aquilo que nos é posto em cima da mesa é que ahm/ meus senhores vocês têm que cumprir estes objectivos/ e como é que nós vamos cumprir estes objectivos?/ vamos olhar para o lado e vamos ver o que é que os outros estão a fazer e já se faz há muito tempo/ na minha opinião não devemos é ahm/ abrir como fazem as grandes universidades delegações ahm/ a Sorbonne acho que tem no médio oriente/ acho que isso é impensável no nosso caso com excepção de no Brasil e nos países de língua portuguesa termos uma capacidade de presença mais forte/ isso é outra das formas de nós irmos buscar massa crítica mas aí já não tem barreira linguística/ a questão já não é essa/ tem a ver com o preparar do do indivíduo para outras culturas
- (13) **I** e como é que o Ricardo percepciona este tipo de estrutura na universidade de Aveiro?/ por exemplo que sectores da universidade é que poderiam ser abrangidos?/ que obstáculos a essa implementação?/ o que é que importa ser regulamentado?
- (14) **P_AAUAV** quem é que tem que estar envolvido?/ bom ahm/ quem tem que estar envolvido principalmente são os órgãos pedagógicos/ eu neste momento não sei qual foi o desenvolvimento interno do conselho pedagógico porque é novo/ tem poucos meses/ porque antes existia o IFIU o instituto da formação inicial e havia o da pós-graduação que eram estruturas que tratavam da dos assuntos de carácter pedagógico/ é em sede desses institutos que isso também devia ser tratado e não sei de que forma é que isso está organizado nesta altura/ obviamente o conselho geral a comissão estratégica do conselho geral tem que dizer “isto é para fazer” que é

para esbater ahm/ não é esbater a resistência porque não se vai esbater mas se for uma posição oficial é um caminho mais rápido

- (15) **I** por que é que acha que há essa resistência?
- (16) **P_AAUAV** porque nem os estudantes nem os docentes estão preparados para isso/ se eu chegar a uma aula hoje e o professor quiser dar a aula em inglês os meus colegas vão dizer “eu sou português e quero a aula em português”/ como também há o professor que não quer ter esse trabalho// primeiro isso tem que se definir estrategicamente/ e se for estratégico e se emanar das estruturas que delineiam a estratégia da universidade já é um avanço/ agora como isso no campo se desenvolve tem que envolver toda a gente depois/ tem que envolver os próprios representantes dos estudantes que têm que reforçar isso/ na parte em que eles estão integrados e têm capacidade de influenciar os seus colegas/ têm que o fazer/ os os docentes que também estão nos órgãos de gestão têm que dar esse exemplo e tem que se instalar um um/ um ambiente propício de diálogo entre estas fontes todas para que isso seja possível
- (17) **I** acha que esta medida de generalização do inglês deve ser regulamentada apenas para o ensino?/ para a formação?
- (18) **P_AAUAV** eu acho que devia ser um ambiente natural a comunicação tanto em português como em inglês/ eu acho que devia ser a segunda língua na formação/ se a universidade poder ter línguas oficiais que tenha o português e que tenha o inglês/ a comunicação tanto se faz em português como em inglês mas prioritariamente quando estamos a falar em projectos que são multidisciplinares internacionalmente faz-se em inglês/ é a primeira língua/ tudo o que envolva uma estratégia de internacionalização faz-se em inglês/ poderá ser assim/ aliás temos um grande handicap/ nós não temos o nosso site todo traduzido para inglês e devíamos ter/ mas isso é com o tempo e é bom estarmos a discutir isto nesta altura porque as outras universidades acho que há poucas que o estão a fazer neste momento porque não estão a ser postas na nossa situação em que nós temos que cumprir metas
- (19) **I** e tem conhecimento de alguma iniciativa ainda que parcial ou de pormenor/ por exemplo a nível departamental/ de política linguística que seja importante generalizar ?
- (20) **P_AAUAV** não/ não conheço/ não tenho conhecimento// sei que há uns anos tive aulas em inglês no departamento de mecânica/ tive uma professora que devia ser ahm/ devia estar cá a fazer doutoramento ou em intercâmbio de doutoramento e eu tive um semestre com uma cadeira em inglês/ toda a gente fugia dela/ havia poucos alunos que ficavam porque no horário havia outra aula ao mesmo tempo e eles iam para a outra aula/ foi essa a única experiência que tive até hoje
- (21) **I** houve então uma resistência por parte dos estudantes?
- (22) **P_AAUAV** houve houve/ notava-se/ alguns não dominam a língua/ o problema não é só ter oferta/ o problema também passa pelo domínio da ferramenta e há casos ainda muito graves/ eu ainda passei pela altura em que havia aquela cadeira de inglês no primeiro ano e havia muita gente que ahm/ não era assim uma grande percentagem mas ainda havia turmas de repetentes com bastante dificuldade/ não sei qual é que foi na altura a decisão de ter eliminado do currículo o inglês mas parece-me que não foi uma boa decisão
- (23) **I** isso vai ao encontro do que lhe ia perguntar agora/ acha que é importante ou relevante a integração de disciplinas de línguas nos currículos de todos os cursos universitários?

- (24) **P_AAUAV** ahm/ eu acho que sim principalmente porque uma grande parte da nossa cultura científica e a que nós temos acesso é em inglês/ há muitas coisas que são obviamente traduzidas/ o problema que havia pelo menos da minha experiência é que aquele inglês não preparava minimamente para aquilo que nós encontramos nos livros científicos/ e esse é que era o grande handicap da da disciplina de inglês nos currículos/ não era adaptada ao ao ahm/ digamos ao vocabulário técnico que nós encontrávamos nos livros e esse é que é o grande problema/ se bem que se aprenda a falar/ a conjugar verbos/ a construção frásica e por aí fora/ mas quando nós somos confrontados com uma série de de palavras do domínio técnico ahm
- (25) **I** então considera que era importante todos os cursos terem disciplinas de inglês?
- (26) **P_AAUAV** sim/ claro que sim
- (27) **I** e qual é o critério ahm/ quais seriam os critérios para escolher essa língua e não outras?
- (28) **P_AAUAV** porque na comunidade científica internacional é a língua dominante neste momento/ não é por mais nada/ porque se fosse o francês que fosse o francês
- (29) **I** e acerca da língua portuguesa/ acha que a UA deveria ter uma política de promoção da sua aprendizagem?/
- (30) **P_AAUAV** também <RI>
- (31) **I** para que públicos?
- (32) **P_AAUAV** olhe ahm/ um episódio que eu tive recentemente numa cadeira em que o professor às tantas decidiu dar-nos uma aula de português/ uma cadeira de materiais/ ahm eu acho que ele tem um método peculiar de ensinar/ não é o método normal a que o estudante universitário está a habituado/ não sei se faz sempre aquilo ou se sentiu necessidade naquela altura de o fazer/ mas a verdade é que pareceu-me muito útil para a maioria dos meus colegas que ali estavam porque provocou a discussão e aprenderam ali coisas que precisavam de de aprender/ agora se isso deve estar nos currículos obrigatoriamente não sei/ o inglês acho que sim que deve estar nos currículos/ o português não me parece que deva estar nos currículos/ pode haver uma promoção do ensino avançado em algumas circunstâncias mas que não faça parte dos currículos/ podia haver como formação extra-curricular como existe por exemplo na UNAVE/ é principalmente para os docentes mas a UNAVE poderia oferecer formação para essa necessidade/ para corrigir algumas coisas no domínio do português
- (33) **I** e para a comunidade académica estrangeira?
- (34) **P_AAUAV** sim/isso já faz/ isso já faz de alguma forma salvo erro/ não sei como mas eu acho que o departamento de línguas tem um curso livre de língua portuguesa/ qualquer coisa assim
- (35) **I** sim/ o curso livre de português língua estrangeira/ na sua opinião o processo de Bolonha que veio conferir uma grande importância à mobilidade e à internacionalização ahm/ tem conhecimento ou acha que trouxe alguma modificação no que concerne às línguas na UA?
- (36) **P_AAUAV** <SIL> neste momento pouca coisa se alterou/ pela minha experiência pouca coisa se alterou/ a única coisa que Bolonha veio fazer neste momento foi a alteração dos currículos
- (37) **I** e tem conhecimento se essa alteração dos currículos tenha sido de alguma forma vantajosa ou desvantajosa para as línguas?

- (38) **P_AAUAV** para ter uma unidade curricular nos currículos obviamente que prejudica/ prejudica pela operação que foi feita/ sabemos perfeitamente que os currículos foram adaptados para cumprir o três mais dois e espremeu-se ali muita coisa/ foi uma operação mais de cosmética do que outra coisa ahm/ basta ver quanto é que valem os ECTS das cadeiras/ não são todos iguais/ isso é logo o primeiro dado que salta à vista/ ora encurtando os ciclos isso não dá muito espaço para para meter outras coisas mas ahm/ isso tem que ser revisto/ não só é importante rever os currículos e dar verdadeiramente os créditos que as cadeiras valem como aliviar se calhar alguma tensões em algumas cadeiras porque é matéria a mais/ depois nessa reformulação talvez possa haver a reinserção da da ahm/ da unidade curricular em línguas/ pode ser mas é um grande trabalho pela frente para isso acontecer/ um grande trabalho mesmo/ gigantesco
- (39) **I** partindo mais para a acção da associação académica/ pelos documentos que analisámos concluímos que a associação se tem mostrado preocupada em promover o relacionamento intercultural entre os alunos/ por exemplo no relatório de actividades e contas de 2007 afirma-se que é importante que toda a academia cultive a oportunidade de desenvolver competências de relacionamento intercultural/ portanto em muitos documentos vem de facto a questão do contacto intercultural/ na sua opinião qual é a importância da promoção do contacto intercultural no campus?
- (40) **P_AAUAV** a nossa preocupação é ahm/ foi esta ahm/ se nós vamos ter colegas nossos que têm ahm/ que provêm de culturas diferentes da nossa/ nós sabemos que o confronto entre a nossa cultura e a deles poderia gerar problemas não só do ponto de vista da integração daqueles que estamos a receber como também da falta de percepção por parte da nossa população estudantil em tolerar a outra cultura/ e nós para minorar os problemas de integração que pudesse haver das culturas estrangeiras que vêm para cá e a compreensão por parte da nossa/ quer dizer aliviar as tensões se existissem ahm nós tentámos promover o relacionamento intercultural// nós não temos histórias muito complicadas porque ahm/ nós assistimos a uma coisa/ à aglomeração dos alunos erasmus com alguns portugueses que já tinham experiências de estar no estrangeiro ou que eram mais abertos a outros diferentes deles mas não havia uma ligação à maioria da comunidade/ e por isso nós resolvemos fazer algumas coisas que fossem diminuir isso
- (41) **I** e pode destacar uma ou duas iniciativas promovidas pela associação para promover este contacto intercultural?
- (42) **P_AAUAV** bom ahm/ estas iniciativas que houve e que eu tenho conhecimento ahm/ eu não participei na maioria delas mas havia ahm// nós despertámos muito para isto quando fizemos uma formação em educação não formal no Conselho Nacional de Juventude que aborda muito estas questões/ e na altura nós estávamos a tentar avançar para a reorganização do núcleo de solidariedade que foi fundado em 1999 ou 2000 e que depois deixou de funcionar/ portanto nós estávamos a tentar reactivar essa parte e que deu origem depois ao Origami que é a comissão de solidariedade da associação académica/ foi proposto pelas pessoas que reactivaram isso esta questão de haver oficinas interculturais e havia uma ou outra série de elementos que eles tratavam que pudessem a fazer isso/ na primeira e segunda oficina intercultural houve sempre pouca gente/ muito pouca gente/ eu não estive numa nem na outra/ não sei se voltou a haver/ acho que não

- (43) **I** quando fui recolher os documentos à associação em 2008 estava afixado um panfleto da oficina origami
- (44) **P_AAUAV** pois/ agora se essas oficinas voltaram a ser feitas não sei/ eu acho que não porque também quem dinamizava mais a oficina deixou de estar ligado/ porque estas coisas dependem também muito das pessoas que estão dos sítios e do entendimento que têm das coisas ahm/ e e passamos por estas fases/ quer dizer as pessoas que estão lá hoje podem não ter esse entendimento mas certamente se passarem lá mais algum tempo vão encontrar alguma coisa igual ou similar a isto para fazer
- (45) **I** e qual é que é o papel das línguas neste contacto intercultural?/ nos vossos documentos fala-se muito da importância de estabelecer este contacto intercultural e de o promover mas nunca se refere a questão das línguas
- (46) **P_AAUAV** porque provavelmente para nós é natural ahm/ o inglês ser para nós natural na comunicação e contacto intercultural com alunos de mobilidade e de não pensarmos que existe esse problema/ porque nós no movimento associativo somos especialmente aqui o da universidade é confrontado logo com isso porque tem uma experiência internacional/ é das poucas associações de estudantes que tem uma experiência internacional assídua porque faz parte do consórcio ECIU/ o students' wing do ECIU proporciona essa experiência e que nos dá a capacidade de percebermos aquilo que está a ser feito lá fora/ as discussões políticas que estão a ser feitas lá fora no movimento associativo nos outros países do consórcio e os modelos de organização/ uma série de coisas/ tudo isto proporciona-nos uma experiência muito rica / somos a única associação de estudantes que tem isso em Portugal e daí também essa preocupação que vem dessa experiência/ por exemplo hoje estamos com os nossos colegas da Holanda e perguntamos o que é que eles fazem na questão da integração dos alunos Erasmus/ vamos à Escócia perguntamos a mesma coisa e percebemos que também há nos outros casos uma preocupação de tratar disto/ e como para nós a língua é uma coisa normal não é para nós uma preocupação/ nós assumimos que a nossa geração toda ela sabe falar inglês e às vezes não nos preocupamos com aqueles que não sabem
- (47) **I** portanto realça-se nos vossos relatórios a importância do contacto intercultural e a importância que a associação concede à mobilidade estudantil e ao envolver-se nisso/ por exemplo no plano de actividades e orçamento de 2008 destaca-se a importância do acolhimento dos alunos de mobilidade/ a direcção compromete-se e isto é uma frase retirada do plano/ portanto compromete-se a desenvolver actividade para estes estudantes nos momentos oportunos/ que tipo de actividades é que foram desenvolvidas neste sentido?
- (48) **P_AAUAV** foi sempre desenvolvido ahm/ havia a orientation week ahm/ entre 2006 e 2007 terá sido a primeira vez que foi feito/ não tenho a certeza/ só mesmo consultando os os ahm/ eu estava lá em 2005 e não me lembro/ mas foi sempre evoluindo/ a orientation week tinha uma série de actividades/ tinha lá o bugapaper que era importante porque trazia aspectos da história de Aveiro/ e depois nós tivemos sempre o cuidado de ahm/ como tínhamos o kit que distribuíamos aos novos alunos também tentámos encontrar algo similar para os alunos internacionais/ quer dizer chega-se à universidade e pega lá esta informação que está aqui/ num ano até chegámos a fazer um livro que apresentava a instituição e que estava traduzido/ este livro foi feito em em ahm/ em 2007 e tinha informação

sobre a associação e sobre a universidade/ era bilingue/ estava em português e em inglês

- (49) **I** que importância é que adquirem estas actividades como o bugapaper e a orientation week?/ que feedback tinham dos alunos que nela participavam?
- (50) **P_AAUAV** eu não sou a pessoa mais indicada para responder a isso porque no início eu não participava directamente nessas actividades/ a única coisa que eu posso dizer sobre a importância destas actividades é o explorar das novas realidades que ahm/ os estudantes da universidade de Aveiro irão confrontar-se com pessoas diferentes delas na mesma sala de aula e no mesmo espaço académico e pretendíamos contribuir para essa compreensão do outro/ principalmente aliviar tensões que pudesse haver e obviamente isso também faria com que ahm/ os pontos de vista e as experiências que os alunos estrangeiros trazem são importantes e devem ser compreendidos também/ e eles teriam também uma porta mais aberta/ teriam mais facilidade em estar cá em Aveiro se a outra parte estivesse receptiva a isso e lhes proporcionasse outras experiências/ isto é toda a gente a ganhar com a situação/ e mostrar a muitos alunos da universidade de Aveiro que existem mais coisas do que aquelas que eles conhecem/ e também convencê-los mais tarde que eles tenham essa experiência lá fora/ fazê-los perceber que não estamos isolados e que há muita coisa por aí fora e que se podem expandir e que a nossa verdade noutros sítios é completamente diferente/ quer dizer/ é preciso que existam estes mecanismos e se forem os pares a dizerem-lhe isso é mais fácil/ parece-me que seja mais fácil proporcionar essa informação
- (51) **I** e de que forma é que a associação tem colaborado com o gabinete de relações internacionais no que concerne este acolhimento dos alunos?
- (52) **P_AAUAV** a associação e o GRI conversam sempre conversam sempre na preparação destas actividades/ conversam sempre ahm/ nunca participei dessa conversa mas há um entendimento sempre/ há um entendimento entre aquilo que se faz
- (53) **I** houve outra coisa que me chamou a atenção/ neste mesmo plano de actividades de 2008 sublinha-se que os alunos provenientes dos PALOP e de Timor parecem sentir/ agora é uma frase retirada deste plano/ parecem sentir dificuldades de integração nesta nova realidade social e cultural o que causa constrangimentos sociais e pedagógicos prejudicando assim o seu sucesso académico/ que tipo de dificuldades que estes alunos dos PALOP e de Timor parecem sentir?
- (54) **P_AAUAV** é ahm/ é um problema muito complexo porque esses estudantes chegam na maioria das vezes já com o decorrer do semestre/ o semestre começa em Setembro e eles chegam no final do mês de Outubro início de Novembro/ para além de chegarem quase a meio do semestre têm outro problema que é os conhecimentos científicos que trazem que não estão consolidados/ muitas das vezes não se equiparam aos conhecimentos que deviam ter/ que se deviam exigir para estar no ensino superior/ têm dificuldades muitas vezes no domínio de alguma cultura científica/ portanto chegam tarde e muitas das vezes vêm com bolsas que não são pagas a tempo e horas/ são bolsas do governo do país de origem e depois têm alguma ahm/ da mesma forma que têm os Erasmus têm alguma tendência em se juntarem e não haver também essa ahm/ de serem mais abertos à comunidade/ principalmente os cabo-verdianos/ os cabo-verdianos aqui falam muito entre eles o

- o dialecto deles/ e nós não percebemos o que eles estão a dizer/ têm essa tendência em fazer isso também/ mas há casos de sucesso
- (55) **I** ah então quando vocês referiam dificuldades de integração na realidade social e cultural pensei que se tratava mais de uma questão de choque cultural
- (56) **P_AAUAV** algumas vezes existe isso/ também acontece uma coisa/ eles são enviados para cá e chegam ao aeroporto e até pode não estar ninguém da embaixada/ gastam dinheiro para vir para aqui e depois chegam à estação e não está lá ninguém/ e obviamente que eles contam depois com a comunidade deles que está cá/ mas é difícil de prever quando eles chegam/ não é como os Erasmus que nós sabemos que vão chegar naquela altura e passam todos pelo gabinete de relações internacionais/ estes não/ podem chegar no início de Outubro ou a meio de Outubro e não há aqui um padrão que se possa seguir para ter qualquer coisa preparada para os receber/ nós podemos ter conhecimento que ele chegou à universidade passados dois ou três dias de ele já cá estar/ porque se nós tivéssemos conhecimento de como eles chegam a que horas chegam e em que circunstâncias chegam podíamos fazer exactamente a mesma coisa que fazemos com os Erasmus
- (57) **I** e por que é que não sabem?
- (58) **P_AAUAV** porque isto depende das embaixadas/ isto depende dos governos e depende das embaixadas que não comunicam com ninguém/ nós não sabemos qual é a data de chegada deles/ porque se soubéssemos não custava absolutamente nada ter já uma cultura dentro da instituição que preparava esse acolhimento e até os poderíamos ir buscar à estação quando eles chegavam/ o problema é que nós não sabemos quando eles chegam/ e depois as próprias comunidades são muito reservadas e e ahm/ tem-se vindo ao longo do tempo também tentar trabalhar com as próprias comunidades que estão cá
- (59) **I** uhm uhm/ e como é que se pode fazer para para ahm/ era uma questão que eu lhe ia colocar/ a ideia que se tem é que os alunos Erasmus ou os alunos PALOP vêm mas depois fecham-se no círculo deles/ por que é que isso acontece?
- (60) **P_AAUAV** isso está a mudar porque já há mais gente com experiência internacional e é preciso aqui valorizar o erasmus buddy/ esse é um bom programa mas necessita de ser trabalhado/ aliás ao mesmo tempo que se deveria ter alguém para para a língua que conseguisse olhar isto de uma forma microscópica e depois fosse actuando dentro da universidade/ se houvesse alguém responsável por este programa que conseguisse ao longo dos anos consolidá-lo e melhorá-lo porque há muito a fazer nesse campo/ e podia aprender-se com a experiência que se tem dos Erasmus e alargá-la aos outros alunos estrangeiros/ aos PALOP
- (61) **I** uhm uhm
- (62) **P_AAUAV** terá que ser uma iniciativa mais trabalhada porque o Erasmus buddy que vai buscar o outro em vez de o levar-se a inserir-se numa comunidade Erasmus leva-o a inserir-se na sua comunidade/ precisa de ser trabalhada esta percepção no aluno que vai buscar o outro/ porque o aluno que vai buscar o aluno hoje leva-o a ter com outros Erasmus/ não o leva para a sua comunidade e isto é que precisa de ser trabalhado/ acho que também não se deve diabolizar a questão de eles estarem todos juntos/ isso deve também existir para a própria riqueza das experiências porque são alunos de muitos outros sítios/ mas também deve haver essa capacidade de os conseguir levar para a comunidade portuguesa

- (63) **I** uma outra coisa que se diz no relatório de actividades de 2007 ahm/ referiam-se alguns problemas com alunos brasileiros/ e diz assim/ desde o início do ano realizaram-se conversas informais com alunos brasileiros para perceber os seus problemas e ajudá-los na sua integração/ procurámos explicar-lhes a grande diferença cultural que existe e pedimos para se refrearem um pouco para evitar situações incómodas para todos/ que problemas eram estes?
- (64) **P_AAUAV** vou começar de início/ se calhar é melhor/ em 2003 o Durão Barroso assina um acordo com o governo brasileiro em que é muito mais fácil a entrada tanto de portugueses como de brasileiros nos respectivos países/ houve então um fluxo maior de alunos brasileiros/ nós de dez alunos brasileiros passámos rapidamente para setenta ou oitenta alunos brasileiros ou mais e houve alturas em que houve xenofobia aqui por parte dos portugueses/ houve houve muito/ mas também os brasileiros não estavam isentos de culpa/ quer dizer vivemos já numa comunidade complexa nas residências com gente de todo o lado do país/ gente de todo o lado da Europa e dos países de língua portuguesa/ quando eles se juntavam todos havia esse problema/ e eram problemas de barulho/ problemas de comportamento nas cozinhas/ não havia nenhum mecanismo ahm/ não havia nada que amortecesse isto/ e se não tivesse havido alguma intervenção a refrear estes ânimos a coisa podia ter explodido/ podia ter havido ali coisas mais complicadas
- (65) **I** e eram problemas específicos com estudantes brasileiros?
- (66) **P_AAUAV** era/ era porque são são ahm/ é preciso explicar aos portugueses que os brasileiros têm outro modo de estar na vida/ não é?
- (67) **I** e como é que vocês tentaram solucionar estas questões?
- (68) **P_AAUAV** eu não tive intervenção directa/ nessa questão não tive/ nós tínhamos um colega que estava nas ahm nas residências/ aliás nós tentávamos identificar as pessoas que estavam no meio e que eram consensuais para intervir nessa matéria/ porque é sempre importante que haja alguém ahm/ que não venha uma autoridade de fora intervir/ que haja um mediador e nós sempre tivemos esse cuidado/ quando há qualquer coisa que tem a ver com as residências há sempre alguém que seja da comunidade e que está lá inserido/ foi com essa intervenção de alguns elementos que estavam nas residências
- (69) **I** no plano de actividades e orçamento de 2008 refere-se a criação da comissão campus europae e da secção international exchange Erasmus students da associação/ o que é que despoletou a criação destes dois órgãos?
- (70) **P_AAUAV** bom ahmn/ o Erasmus student network é uma plataforma europeia que já existe há algum tempo/ nós já tivemos e deixamos de ter/ bom faria mais ou menos o papel de tomar em mãos esta questão da orientation week por aí fora/ ser uma comissão em que se delega esta função da integração/ fazer algumas actividades e ter atenção à comunidade estrangeira/ neste caso dos Erasmus/ mas essa nunca funcionou/ era mais por vontade de ter isto em rede/ não funciona porque não se encontram as pessoas adequadas para isso e depois há uma rotatividade muito grande/ e a rede europeia também não funcionava muito bem ahm/ se funcionasse estaríamos a perder muita coisa mas como não funcionava não estávamos a perder muito// o campus europae sempre teve alunos da universidade que faziam parte da da ahm/ do ramo estudantil do campus europae só que até essa altura os alunos eram indicados superiormente pelo vice-reitor que tinha a orientação do campus europae na universidade/ nós tínhamos o entendimento que esses alunos deveriam vir do movimento associativo e deviam ser nomeados pelos

seus pares e não directamente da equipa reitoral/ daí que surge nessa altura a comissão campus europae na associação para passar de ano para ano e para deixar claro quais eram as regras dessa nomeação

- (71) **I** e quais eram as funções dessa comissão?
- (72) **P_AAUAV** eram funções relacionadas com a integração dos alunos de mobilidade/ a promoção do programa internamente/ discutir as questões da mobilidade com os outros participantes do programa
- (73) **I** sabe se a associação costuma ter algum tipo de feedback dos alunos estrangeiros que estão cá?/ além dos PALOP e dos brasileiros/ e dos nossos alunos que vão para estrangeiro recebem algum tipo de feedback relativamente a constrangimentos linguísticos e culturais?
- (74) **P_AAUAV** a única comunicação que houve foi de um problema em final de 2006 ou 2007/ já não me recordo/ tinha a ver com o valor das bolsas que foram atribuídas aos estudantes cá/ o financiamento foi reduzido e tiveram que reduzir também o montante das bolsas// a nível informal não tenho esses elementos mas provavelmente muitos dos outros elementos que passaram pela direcção e que tinham isto em mãos são capazes de ter alguns elementos informalmente
- (75) **I** na sua opinião quais são os factores cruciais para uma boa integração dos alunos internacionais de mobilidade?
- (76) **P_AAUAV** principalmente a disponibilidade da comunidade para os receber e a capacidade para aceitar as diferenças que eles trazem/ isso pode ser alcançado se dentro da comunidade houver mecanismos que alerte a comunidade para isso/ tendo pessoas que já esperam esta dificuldade de os percebermos a eles e de eles nos perceberem a nós torna-se mais fácil/ o problema da língua é facilmente resolvível com o inglês porque deduzimos que o aluno Erasmus sabe inglês
- (77) **I** na sua opinião que competências linguísticas e culturais é que um aluno de mobilidade deve ter?/ os que vêm e os que vão
- (78) **P_AAUAV** devem dominar pelo menos uma língua universal que neste momento é o inglês/ e não é só a questão da mobilidade/ o domínio da língua inglesa faz com que a instituição seja mais apetecível em qualquer circunstância/ é mais apetecível se soubermos que vamos encontrar alguém que nos percebe e que vamos ter capacidade de nos fazer entender
- (79) **I** a associação participa de alguma forma na preparação linguística dos alunos que chegam e dos que vão?
- (80) **P_AAUAV** não
- (81) **I** num dos vosso relatórios vinha a menção à publicação international student guide new destinations other realities/ redigido em inglês e que apresenta a associação aos alunos internacionais/ dá-lhes informação útil acerca da cidade e da universidade/ acho que até o telefone do hospital/ porquê a redacção apenas em língua inglesa?
- (82) **P_AAUAV** pelas razões que lhe fui dizendo atrás
- (83) **I** uhm uhm/ obrigada Ricardo pela sua disponibilidade
- (84) **P_AAUAV** de nada

Entrevista a Reitora da Universidade de Aveiro

Nº de intervenções: 01-53

Data da realização: 20 de Maio de 2010

- (01) **I** Antes de mais gostaria de lhe agradecer a sua disponibilidade/ esta entrevista integra-se no meu projecto de doutoramento que se intitula o papel da universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural/ é um estudo de caso com a Universidade de Aveiro/ ahm com ele pretendemos identificar iniciativas no âmbito da instituição nos seus diferentes sectores/ ensino-aprendizagem/ investigação/ relações internacionais/ relação com a sociedade/ portanto de que forma é que estes sectores se envolvem em iniciativas que possam promover um plurilinguismo na instituição/ neste sentido inicialmente procedemos a uma recolha documental em todos estes sectores
- (02) **R** uhm uhm/
- (03) **I** tenho uma lista dos documentos que a professora pode ver depois/ se achar que me esqueci de algum documento que ache muito importante/ agradeço que me chame a atenção
- (04) **R** então diga que eu vou vendo
- (05) **I** vou começar por questões mais genéricas de política linguística/ desde há alguns anos as questões de política linguística têm vindo a adquirir uma crescente importância na Europa/ isto traduz-se num investimento financeiro e humano muito grande/ concorda com este investimento?
- (06) **R** concordo e vou dizer-lhe porquê/ eu não tenho nada ahm a ideia de que devemos deixar de comunicar a nível internacional em inglês para preservar as nossas próprias línguas/ não tenho essa ideia/ nós temos que estar voltados para o futuro e temos que perceber que a eficácia da interacção das universidades com a sociedade internacional necessita de língua entre parêntesis franca/ e para mim essa língua franca é o inglês/ dito isto não podemos esquecer que a nossa língua mãe é a nossa identidade/ e portanto todo o dinheiro que for investido para a manter actual e a ser usada com qualidade pelo maior número de pessoas é importante/ as duas coisas podem parecer incompatíveis mas não o são/ o que eu penso é que não devemos invocar a necessidade de manter a língua mãe activa e e de alguma forma fazer com que essa manutenção implique não tornar o inglês como língua de comunicação a nível internacional/ aliás devo-lhe dizer que eu noto ahm/ e como sabe eu ando muito por fora/ eu noto que tem mais oportunidades profissionalmente quem aprendeu e comunica com facilidade em inglês/ aliás em inglês e mais duas línguas/ é a minha receita/ a língua mãe o inglês e mais duas línguas para um certo nível de comunicação/ para um nível normal eu diria que a língua mãe e o inglês basta/ eu sinto-me muito confortável por falar bem português francês inglês e espanhol/ e tenho muita pena de não saber falar alemão/ acho que era uma coisa que me dava um certo gosto/ ser capaz de comunicar com os meus colegas na línguas deles/ em alemão
- (07) **I** relacionado com isso professora alguns investigadores em política linguística consideram muito importante nas instituições de ensino superior a existência de estruturas ou de órgãos que sejam responsáveis pelo desenvolvimento de uma política linguística

- (08) **R** eu não posso dizer que não/ acho que sim/ mas para mim isso deve estar ligado ao plano de desenvolvimento da universidade/ isso são concepções de organização e cada uma tem as suas/ portanto eu acredito nisso/ acho que é absolutamente essencial nós podermos ter como temos um serviço de relações internacionais que seja capaz de comunicar em inglês e francês/ temos capacidade de de dar cursos de português aos nossos estudantes estrangeiros quando eles chegam/ também há hipótese de alguns dos nossos alunos terem cursos de inglês quando querem ir para fora/ e portanto a minha resposta é esta/ acho muito importante mas acho que não deve aparecer um serviço para isso/ porque senão é mais uma coisa que vai estar ali ahm/ acho que tem que ser traçado no plano de desenvolvimento da universidade/ tem de ser uma aposta estratégica mas está enraizado que esteja distribuído
- (09) **I** exacto/ tem conhecimento ao nível da UA de alguma medida ainda que parcial ou de pormenor/ por exemplo a nível departamental de política linguística que fosse importante generalizar?
- (10) **R** tenho/ não sei se se é de política linguística se é de política de internacionalização/ acho que é capaz mais de ser de política de internacionalização/ é nós termos a consciência de que muitos dos nossos mestrados especialmente aqueles que são em tecnologia ahm ganhavam muito se fossem leccionados em inglês/ eu sei que isto também pode implicar para muitos a minorização do português/ mas não é assim que eu o entendo/ entendo-o como uma medida de promoção da nossa capacidade como universidade de atrair os melhores alunos/ nós temos que perceber que estamos num canto da Europa/ que é o nosso canto/ que é o melhor do mundo mas é um canto/ muito do nosso potencial atractivo não reside só no facto de termos um bom clima/ de termos apesar de muito debilitada termos uma economia segura no sentido que há segurança no país/ não há grandes perturbações de ordem social/ é um país que é procurado por isso mas também é um país que é procurado porque é uma ponte para a Europa/ vêm muitos estudantes da China/ do Brasil/ do Japão/ de África/ e não é só da África ex portuguesa/ vêm à procura de uma transição para a Europa/ mas eles quando passam por aqui deixam connosco muito do que eles têm de bom como a sua capacidade científica/ e nós não podemos menosprezar isso/ ao ensinarmos em inglês estamos a atrair mais e mais essas pessoas/ quanto melhores forem aquelas que nós atrairmos melhor é para nós/ isto sem secundarizar a língua portuguesa porque quem é português fala sempre português e publica sempre com o nome de Portugal// eu sou cientista da área da física/ no caso da humanidades/ no caso da linguística e da literatura eu acho que é quase a mesma coisa/ porque eu acho que nós podemos publicar mesmo assuntos de linguística em inglês/ e portanto isso não minoriza em nada a nossa investigação/ pelo contrário/ torna-a mais conhecida e dá uma capacidade maior de divulgação
- (11) **I** já que estamos a falar agora da investigação vou colocar-lhe algumas questões relativas a ela/ eu analisei vários documentos de 2002 a 2008 e faziam parte desses documentos os relatórios das unidades de investigação e dos laboratórios associados/ ao fazer a análise desses relatórios concluí que cerca de setenta por cento da produção científica é redigida em inglês
- (12) **R** <INT> claro
- (13) **I** o que não é de admirar/ as publicações em língua portuguesa surgem muito abaixo e depois quase nada publicado noutras línguas

- (14) **R** mas isso tem mais que ver com as editoras e a língua de comunicação científica do que propriamente com uma escolha de inglês/ convenhamos que a língua da ciência é neste momento o inglês/ assim como no século passado a língua da política e da comunicação diplomática era o francês/ agora já nem isso é/ agora já é o inglês/ a língua de comunicação científica nunca foi o francês/ sempre foi o inglês muito por influência dos Estados Unidos é certo/ e é cada vez mais/ portanto as publicações em inglês não é por a gente ter uma preferência especial pelo inglês/ é porque na realidade a língua de comunicação científica é o inglês
- (15) **I** e acha que este uso ahm/ pensa que este uso quase exclusivo da língua inglesa como língua da ciência tem consequências ao nível da ciência que se faz?
- (16) **R** não/ mas tem consequências ao nível do conhecimento que os outros têm da ciência que nós fazemos/ eu escrevo um artigo científico e se tiver que procurar um livro de referência para a minha investigação se tiver uma coisa em alemão tenho muito dificuldade em ler/ vou à procura de qualquer coisa sobre aquele assunto publicada em inglês/ e portanto ao mesmo tempo o impacto que tem ahm ahm/ publicar em inglês não só não é negativo como pode trazer algum valor acrescentado em termos de tornar conhecida a nossa investigação/ fui clara?
- (17) **I** sim professora/ completamente/ outra conclusão da nossa análise documental é que de facto a organização de encontros científicos internacionais/ a participação em projectos científicos internacionais/ a colaboração em redes de investigação internacionais/ tudo isso assume uma grande importância para os nossos investigadores/ ahm a constituição dessas redes internacionais de investigação têm conduzido à emergência de experiências científicas plurilingues/ por exemplo nós temos casos de projectos no departamento de educação em que estamos em reuniões e está uma pessoa a falar português/ outra a falar francês/ outra em espanhol/ e até nos conseguimos perceber/ que mais-valias é que vê neste cenário?
- (18) **R** olhe/ desde logo uma troca multicultural que eu acho que é essencial/ mesmo quando se diz que o sul da Europa tem uma identidade muito própria que é diferente do norte/ é obvio que isto é uma generalização muito perigosa/ cada canto da Europa tem a sua própria identidade/ o facto de nós sermos capazes de nos entendermos uns aos outros ainda que não ahm não totalmente/ as nossas línguas maternas acho que aproxima muito o nível de troca/ e não é só troca de informação/ é uma troca de informação muito ligada ao nível emocional porque eu posso trocar informação ao usar um computador e não é a mesma coisa que nós estamos aqui a fazer as duas/ portanto este estilo de comunicação que é tão essencial/ a facilidade e eficiência da própria comunicação consegue-se por exemplo a falar italiano/ se eu perceber alguma coisa de italiano e até tentar comunicar consigo em italiano/ é obvio que isto só acontece em ambientes informais/ se eu estiver num congresso e tiver que apresentar um paper e tiver que falar com alguém que só vi ali na altura e tiver que perceber o que ele está a fazer a língua de comunicação é o inglês/ e nós somos prejudicados em Portugal se não falarmos correctamente expeditamente o inglês/ e portanto neste momento eu acho que isto na maioria das universidades já se passa/ quer dizer a comunidade científica fala inglês/ essa preocupação está lá e as pessoas já falam

- (19) **I** e vê algum tipo de inconveniente ou constrangimento neste tipo de situação de que lhe falava?/ por exemplo numa reunião de trabalho em que cada um fala a sua língua
- (20) **R** não/ não há nenhum inconveniente/ mas nenhum inconveniente a nível informal/ quando é preciso que as conclusões de uma reunião ou um relatório científico sejam feitos de forma precisa então temos que recorrer a uma língua que seja entendida correctamente por todos
- (21) **I** uma das nossas conclusões é que a internacionalização é um aspecto essencial para nós/ na sua opinião o que é que torna uma instituição verdadeiramente internacional?
- (22) **R** as pessoas/ uma universidade só é verdadeiramente internacional quando tiver a trabalhar aqui pessoas de outros países/ trabalhar em todos os sentidos e em todas as categorias/ quando eu tiver aqui investigadores que já tenho/ quando tiver pessoas nos serviços de outras regiões e que a universidade seja suficientemente atractiva para os entusiasmar a vir para cá/ quando tivermos alunos mais do que temos agora de outras nacionalidade que não da antiga África portuguesa/ portanto aquilo que faz uma instituição internacional são as pessoas que lá trabalham
- (23) **I** na sua opinião qual é ou poderá ser o papel das línguas e da educação linguística nesta internacionalização?
- (24) **R** tornarem a Universidade de Aveiro mais aberta e mais conhecida lá fora/ pelo facto de nós termos capacidade ahm/ de termos os nossos serviços a falarem uma língua seja ele inglês seja ele francês ou espanhol/ o papel das línguas dentro da universidade/ saberem as pessoas que nos visitam que a universidade tem a capacidade de os acolher de forma ahm amigável ahm/ se eu não for capaz de falar italiano e houver alguém nas línguas que saiba peço para vir ajudar/ isso é uma marca de internacionalização de uma universidade/ as universidades dos Estados Unidos/ bastantes delas/ não são internacionais/ a comunicação ali dentro é em inglês só/ portanto eu não chamo a isso uma universidade internacional/ há aqui conceitos diversos
- (25) **I** percebo/ no University of Aveiro self evaluation report apontam-se algumas fragilidades no que concerne ao nível de internacionalização da instituição/ por exemplo a diminuta participação dos nossos alunos em programas de mobilidade/ o número baixo de alunos e professores estrangeiros/ na sua opinião quais serão as principais razões desta diminuta participação primeiro por parte dos nossos alunos nos programas de mobilidade?
- (26) **R** eu não sei se isso é só um problema da universidade/ eu acho que em grande medida é um problema da universidade/ a universidade não tem feito o suficiente/ e portanto estou-me a penalizar a mim própria porque eu era reitora até há dois meses e portanto não é esta equipa actual que é responsável por este insucesso/ nós se calhar não fizemos aquilo que poderia ser feito para ahm/ não só incentivar os nossos alunos mas para entusiasmar os nossos professores/ os nossos colegas nos diferentes departamentos a entusiasmar os seus alunos/ reconheço este erro eu sei de onde é que ele vem/ eu estava aqui na física quando começaram estes intercâmbios e lembro-me de nós aqui estarmos muito preocupados com a falta do domínio de inglês dos nossos alunos/ talvez pudessem ter alguma falta de preparação/ o que não se verificou/ e portanto tínhamos a política de que só iam os melhores// portanto fazíamos questão de motivar os alunos mas só deixávamos ir os

melhores/ e se isto estava na certa naquela altura foi depois prolongado no tempo/ tempo demais digamos assim/ se calhar uma responsabilidade da universidade numa baixa participação reside aí/ não é só culpa dos alunos/ é dos professores/ é dos serviços/ eu acho que é de tudo/ recebi emails de alunos enquanto reitora que queriam ir/ que se queixavam que ou não tinham dinheiro ou não tinham informações ou os professores dos departamento não mandavam as coisas a tempo e horas/ e portanto sabendo nós que temos que dar um desconto a tudo isto/ ahm eu tenho a ideia que havia e há certamente a necessidade de alguma actuação ao nível da política universidade para remediar essa situação/ é importante tentar entusiasmar os professores e os serviços a facilitarem a vida aos alunos/ porque as bolsas não são grandes e não há muito que a gente possa fazer/ mas a gente nova gosta de passear/ passear no bom sentido/ gostam de novas experiências/ nem todos/ mas ao menos aqueles que gostam facilitar-lhes de alguma forma a vida

- (27) **I** e e também se dizia que há poucos professores estrangeiros na instituição
- (28) **R** mas isso tem mais que ver com com a capacidade de atrair até em termos da remuneração que podemos oferecer/ se eu quero ter aqui gente internacional eu tenho que ter uma qualidade científica acima da média/ porque quem muda muda para melhor/ e essa qualidade científica acima da média só se consegue com pessoas BOAS/ e se eu quero pessoas boas internacionais eu tenho que lhes pagar/ é verdade que nós não precisamos de pagar tanto como os austríacos ou como os alemães não só pelo custo de vida mas porque nós temos coisas que eles não têm/ temos um clima e temos a segurança/ e são coisas boas/ somos um país hospitaleiro/ o clima é uma das nossas coisas boas mas não basta/ não basta/ é preciso também sermos capazes de ahm/ se queremos recrutar a um certo nível temos que ser capazes de oferecer condições mais vantajosas/ neste momento isso já é possível mas até aqui não era
- (29) **I** também nesse relatório se refere que a vinda de alunos para a UA é inibida pela língua portuguesa/ na sua opinião de que forma é que a instituição pode actuar para que a língua portuguesa não seja um impedimento tão grande?
- (30) **R** oferecermos programas em inglês e cursos de português à noite/ fora do horário de trabalho/ se tivermos mestrados em inglês não tem problema nenhum// NENHUM/ e depois tem que ter cursos de português às três da tarde/ às quatro/ às seis/ às oito
- (31) **I** cursos de português língua estrangeira
- (32) **R** claro/ que é aquilo que todos nós fazemos quando vamos para fora/ quando cheguei a Inglaterra fui para um curso de inglês
- (33) **I** para além dos programas de mobilidade a universidade tem estado envolvida em diferentes redes ECIU EUA EUCEN/ que benefícios traz o envolvimento em todas estas redes para a UA?
- (34) **R** a imagem/ a Universidade de Aveiro é conhecida lá fora/ e é conhecida como uma boa universidade/ somos conhecidos/ as pessoas querem uma universidade dinâmica/ empreendedora/ capaz de dar respostas quando elas são precisas/ e portanto esse é um lucro muito grande/ nós não temos alargado muito/ ahm nós não temos ido a todas como se costuma dizer/ temos procurado seleccionar/ mas uma vez apostados numa determinada colaboração damos o melhor que podemos/ portanto torná-la um exemplo/ como é o caso da Universidade de Cabo Verde/ a Universidade de Cabo Verde começámos a

trabalhar com eles há mais de seis anos e temos tido uma colaboração sistemática e relevante/ isso é do que melhor/ o que dá mais frutos/ o que realmente permite concretizar mais mais objectivos e é realmente produtivo é uma colaboração contínua

- (35) **I** relativamente à formação graduada e pós-graduada/ considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo de todos os cursos?
- (36) **R** eu considero relevante a interdisciplinaridade/ e nestes tempos que vão correndo fazer um segundo ciclo em matemática ou em física ou em química que não tenha uma fortíssima componentes das ciências sociais e humanas não presta/ não é bom/ não dá aos nossos alunos as armas que eles necessitam para sobreviver num mundo e numa economia que está em constante mutação/ e portanto é essencial/ para já porque lhes dá outros instrumentos profissionais/ mas também é essencial a gente aperceber-se de que há outras maneiras de pensar/ outras formas de de ahm/ agora vou meter-me por terrenos apertados porque eu não tenho realmente os conceitos teóricos nesta área/ o nosso processo cognitivo tem uma base comum que é a forma como o cérebro funciona mas a construção do conhecimento não se faz nas diferentes áreas da mesma maneira/ e nós lucrámos muito em partilharmos as diferentes formas de construir o conhecimento/ além de podermos partilhar esse próprio conhecimento/ como é que dizia o Abel Salazar?/ quem só sabe de medicina nem médico é/ isto actualmente tem muita importância/ actualmente tem/ é necessária uma interdisciplinaridade das diferentes áreas científicas/ isso é absolutamente essencial/ eu não digo que quem queira um doutoramento em química passe um ano estudar química/ um ano a estudar economia e um ano a estudar literatura/ não é isso que eu digo/ o objecto de investigação tem que lá estar e tem que ser feito através de trabalho original/ mas em paralelo com isto tem que estar um conhecimento do resto dos assuntos/ por isso é que eu defendi desde sempre uma escola doutoral/ e não é só a língua/ é mais profundo do que isso
- (37) **I** sim/ nós concluímos que em 2002-2003/ logo a seguir ao repensar os currículos/ que havia mais cursos com disciplinas de línguas do que havia em 2007-2008
- (38) **R** e sabe porquê não sabe?
- (39) **I** ahm explique-me por favor
- (40) **R** <RI> bom/ isto é a minha explicação/ o repensar os currículos foi um programa antes do seu tempo/ foi um programa inovador/ e nós quando o fizemos fizemos com aquele entusiasmo de realmente mudar/ o facto de nós termos introduzido logo ao nível do primeiro ano outras matérias não próprias do departamento teve como consequência nós queremos manter as nossas cadeiras/ e como quisemos manter as nossas cadeiras quais foram as que tirámos?/ não podemos tirar matemática/ não podemos tirar química/ não podemos tirar a gestão/ então tirámos as línguas/ esta é a explicação que eu dou a mim própria/ eu na altura já era reitora e fui-me apercebendo deste fenómeno que foi exactamente o mesmo fenómeno que esteve agora na origem de nós termos feito a reforma de Bolonha da forma que a fizemos/ não está acabada/ é preciso de novo repensar os currículos/ é preciso/ a bem que a reforma de Bolonha dê frutos
- (41) **I** sim
- (42) **R** as línguas foram então as sacrificadas / e não houve o cuidado de as reintegrar mais tarde/ poderiam ter sido sacrificadas no primeiro ciclo e depois

terem sido integradas mais tarde/ mas não foram até agora/ isto também tem que ser visto num contexto de empregabilidade/ é que há também o medo que é perfeitamente justificável/ natural e se calhar até louvável na medida em que mostra responsabilidade das pessoas/ nós temos que garantir também que os nossos alunos tenham emprego/ portanto que tenham as competências necessárias para o desempenhar naquela ou na outra área/ e e isto não foi nem bem nem mal feito/ as coisas vão-se fazendo

- (43) **I** professora a incluir disciplinas de línguas/ na sua opinião que critérios é que deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas?
- (44) **R** critérios? <SIL>
- (45) **I** por exemplo se lhe dissessem que temos a hipótese de neste curso ter uma disciplina de línguas/ qual escolheria e porquê?
- (46) **R** sendo eu a frequentar a disciplina ou como responsável?
- (47) **I** como responsável
- (48) **R** admitindo que o inglês já existe eu escolheria uma das outras línguas mais populares da Europa/ a menos que ahm/ eu acho que falar japonês é fantástico mas se calhar como docente eu já não veria essa disciplina tão importante como por exemplo incluir alemão/ o japonês seria uma mais-valia para quem o procurasse decididamente/ para quem não está motivado para aprender japonês por exemplo digamos que o alemão dará um leque maior de oportunidades/ porque quem fala alemão rapidamente entende o holandês/ rapidamente entende o dinamarquês/ da mesma maneira que quem fala francês e português entende o espanhol e o italiano
- (49) **I** estamos quase a terminar professora/ no relatório de auto-avaliação de 2007 a instituição traça como objectivo aumentar o número de disciplinas da pós-graduação leccionadas em inglês/ e até se diz de modo a que “both staff and students
- (50) **R** <INT> eu acho que continua a ser de importância máxima para a competitividade da formação da UA/ e não é só disciplinas/ tem que haver cursos inteiros/ ofertas inteiras de segundo ciclo em inglês/ não há mal nenhum
- (51) **I** pronto/ terminámos professora/ gostaria de dizer mais alguma coisa relativamente a este assunto?
- (52) **R** não/ só que me envie a sua tese quando estiver acabada <RI>
- (53) **I** <RI> claro professora

Entrevista à Responsável Institucional pelo Programa Erasmus

Nº de intervenções: 01-88

Data da realização: 06 de Maio de 2010

- (01) **I** Antes de mais gostaria de lhe agradecer a sua disponibilidade para esta entrevista que se integra no meu projecto de doutoramento em didáctica que é um estudo de caso com a Universidade de Aveiro/ com o qual pretendo numa primeira fase identificar iniciativas em termos da investigação/ do ensino-aprendizagem/ da comunicação estudantil/ das relações internacionais/ portanto iniciativas que de alguma forma possam concorrer para a promoção do plurilinguismo na instituição/ ahm/ aquilo que fiz numa primeira fase foi uma recolha documental no âmbito de todos estes sectores com ajuda de algumas pessoas que me indicaram documentos que poderiam ser importantes para a minha investigação/ para além disso indicaram-me também pessoas importantes no pensamento da universidade/ entre as quais a professora Estela/ agradecia que a analisasse e se considerar que há algum documento que não analisei que me chamasse a atenção por favor// vou começar por lhe colocar ahm/ questões gerais de de política linguística/ de facto desde há alguns anos as questões de política linguística têm vindo a adquirir uma grande importância no espaço europeu/ ahm isto traduz-se num grande investimento financeiro e humano/ concorda com este investimento?/ considera que é importante?
- (02) **RI_PE** nesse aspecto eu não tenho a menor dúvida/ embora não seja de uma área de humanidades como sabe/ eu eu acho que de facto a única maneira de conhecer uma outra cultura é também conhecer um pouco da sua língua/ a língua diz-nos qualquer coisa sobre o que é um povo/ a sua história e as suas tradições/ e a forma de comunicar ahm/ por isso é que nós recorremos cada vez mais ao inglês/ mas também sinto que não chega e por exemplo sinto-me muitíssimo bem em França porque falo francês e sinto que dessa maneira eu comunico melhor com a cultura francesa do que se só lesse traduções/ se só comunicasse com as pessoas em inglês
- (03) **I** uhm/ alguns investigadores em política linguística consideram que é muito importante que nas instituições de ensino superior existam estruturas ou órgãos responsáveis pelo desenvolvimento de uma política linguística/ concorda com esta ideia?
- (04) **RI_PE** sim/ até porque há pessoas que não são muito sensíveis a esse tipo de problemas e outras que talvez sintam necessidade de uma defesa uma da própria língua/ e como tal sintam que defender a língua materna é excluir as outras não vendo a valorização que isso tem/ nós vivemos cada vez mais numa altura em que a universidade não pode ficar fechada no seu país
- (05) **I** e e como é que percebe essa estrutura?/ por exemplo/ que sectores da universidade poderia ou deveria abranger?/ quem é que a poderia integrar ou liderar?/ o que é que importaria ser regulamentado?
- (06) **RI_PE** há um departamento já de línguas e culturas que tem toda a legitimidade digamos de fazer coisas nesse sentido/ sem dúvida que teria que passar por por essas pessoas/ mas também/ eu vejo uma certa dificuldade em analisar este

problema de várias maneiras porque ahm/ talvez falando de uma experiência completamente distinta/ eu acho que uma das experiências bastante enriquecedoras desta universidade foi uma certa interdisciplinaridade que conseguiu criar/ estou-me a lembrar num caso particular/ talvez por estar aqui no edifício do CIFOP/ nos tempos em que havia o CIFOP e em que havia o conselho coordenador do CIFOP em que participavam participantes dos vários departamentos que concorriam para a formação de professores/ e isso é uma experiência extremamente enriquecedora/ de maneira que eu não via esse órgão apenas no domínio de de um departamento de humanidades/ via sim ahm/ de qualquer forma precisava de estruturas para apoios técnicos/ seria útil que integrasse pessoas dos diferentes departamentos que conseguissem uma sensibilização para esse problema

- (07) **I** o que a professora Estela está a dizer vai ao encontro do que muitos investigadores em política linguística no ensino superior defendem/ uma interdisciplinaridade
- (08) **RI_PE** eu acho que essa interdisciplinaridade é extremamente enriquecedora/ todas as minhas experiências que trataram de áreas interdisciplinares foram extraordinárias/ tanto na investigação como em domínios de actividades de política universitária/ como a task force para implementação de Bolonha em que havia pessoas das várias áreas com sensibilidade para os diferentes tipos de problemas/ ajuda-nos a a não ver as coisas de uma forma demasiado rígida
- (09) **I** exacto/ tem conhecimento de alguma medida na UA ahm/ ainda que parcial ou de pormenor/ por exemplo a nível departamental/ de política linguística que fosse importante generalizar à instituição?
- (10) **RI_PE** há situações um bocado pontuais/ quando aqui há uns anos começámos com um projecto de mobilidade chamado campus europae que procura garantir que os alunos que venham por um ano aprendam a língua/ ahm lá está um aspecto muito importante de política linguística e neste caso um consórcio de universidades
- (11) **I** exacto
- (12) **RI_PE** pensa-se que num primeiro semestre houvesse uma língua intermediária que era o inglês/ e nessa altura fez-se algumas tentativas junto dos departamentos que estavam a colaborar mais estreitamente/ junto até dos alunos perguntando como é que vocês encaravam a ideia de ter aulas em inglês?// quer dizer não foi uma coisa formal/ não foi uma decisão/ até nessa altura havia problemas do tipo a lei não nos permite/ uma boa desculpa para quando as pessoas não querem fazer nada/ mas até certo ponto curiosamente em muitos departamentos houve um certo consenso de que isso era possível
- (13) **I** mas nunca foi regulamentado de alguma forma?
- (14) **RI_PE** não/ nunca foi regulamentado/ mas agora já há essa política nos mestrados por causa dos mestrados europeus que podem ser leccionados em inglês/ ahm em relação às licenciaturas não/ houve de facto ahm/ deixe-me ver foi antes/ foi na reforma anterior à de 2000 2001 que havia o inglês obrigatório para todos
- (15) **I** sim/ antes do repensar os currículos
- (16) **RI_PE** exactamente/ antes do repensar/ e porque é que a experiência foi digamos vista de um ponto de vista pouco positivo?/ pela grande heterogeneidade de conhecimentos prévios de inglês que os alunos tinham e sentia-se a necessidade de adaptar quase às especificidades de cada área científica/ porque quando entramos nos termos técnicos é inútil só a experiência repetida com documentos

noutra língua/ neste caso o inglês/ o inglês que se ensina a toda a população não serve para isso/ não estou a dizer que é diferente ou que é mais difícil/ é simplesmente uma questão de hábito/ aqui há uns anos eu tentei ajudar o meu marido a traduzir um texto da área dele para inglês e desisti porque estava sempre a perguntar-lhe qual é o termo que eles usam para isto?/ e portanto sentiu-se que aquela disciplina não estava a cumprir os seus objectivos em grande parte/ e muitos alunos que já estavam dispensados dessa disciplina a universidade não conseguiu arranjar um mecanismo que era dar-lhes uma mais-valia aprofundando conhecimentos/ mas também a logística do sistema era muito complicado/ temos que reconhecer a a dificuldade em ter pessoas capazes de ensinar correctamente inglês específico/ eram precisas pessoas naturais capazes de ensinar esse inglês técnico digamos/ e portanto a experiência não se revelou tão positiva apesar de todos acharmos que era uma ótima ideia

- (17) **I** vou colocar-lhe algumas algumas questões relativamente a diferentes sectores da UA/ começo por aquele em que a professora estará mais à vontade/ quando fizemos a análise documental no âmbito da formação da investigação da comunicação com exterior/ concluimos de facto que uma das da questões centrais para esta universidade é a sua internacionalização a diferentes níveis// ahm na sua opinião o que é que torna uma instituição universitária verdadeiramente internacional?
- (18) **RI_PE** acho que tem vários níveis e temos que ver isto numa perspectiva diferente// se pensarmos na investigação pelo menos na área em que eu trabalhei que foi a física/ que não há uma ciência que se possa considerar nacional/ ahm a investigação tornou-se de tal forma complexa e requerendo equipamentos tão específicos e tão caros que só um consórcio é que pode realizar as várias ahm/ diferentes aspectos e depois confrontar resultados/ interpretá-los e avançar/ e aí não é normalmente num país da dimensão de Portugal que nós encontramos as pessoas que fazem trabalho complementar ao nosso/ portanto pertencer a um grupo de investigação de ponta que envolva pessoas de vários países é fundamental nos dias que correm/ eu não queria dizer que é a única investigação que conta/ sem dúvida que há investigação que é feita e é valiosa por exemplo do ponto de vista teórico e talvez não requeira esse grau de interacção que é necessário em áreas como engenharias ou a física experimental ou a química/ acho que um aspecto importante na investigação numa universidade é ahm/ é indispensável ser-se internacional/ a colaboração é indispensável
- (19) **I** pois/ e nós vemos isso de facto nos nossos dados/ as redes de investigação que se estabelecem/ os projectos de investigação europeus e mundiais/ de facto nota-se que é muito importante para para os investigadores que aqui estão
- (20) **RI_PE** <INT> mas depois também temos que pensar noutro aspecto que é também no próprio ensino/ eu julgo que por exemplo o projecto Erasmus representou uma mudança muito grande e ajudou-nos a fazer uma evolução nos nossos métodos de ensino/ posso talvez ter uma visão um pouco pessimista das coisas mas dá-me a ideia que nós ahm/ aquilo que nós fazemos é óbvio/ nós sabemos que é assim que se faz e quando começamos a discutir com os nossos parceiros o que é que eles ensinam e como é que eles ensinam/ como é que isso comparável com o que nós fazemos/ nós começamos a ver que há outras maneiras que podem também ser válidas/ que podem não ser copiadas porque não podemos copiar porque por vezes o contexto social é tão diferente que não se pode

simplesmente importar ideias/ mas digamos que há aquilo que se chama uma fertilização cruzada de ideias que ajuda a modificar a nossa atitude perante o próprio ensino// um exemplo curioso passou-se precisamente ao nível do reconhecimento das disciplinas feitas fora/ tivemos que pensar/ como é que nós vamos aceitar um esquema de formação completamente distinto do nosso?/ há universidades em que os alunos têm uma grande autonomia/ o número de horas de contacto é mínima mas têm uma enorme responsabilização por parte do aluno/ como é que isso se compara com o nosso sistema que na altura eram vinte e tal horas de aulas e em que os meninos são vistos um pouco de uma forma paternalista?/ <RI>/ por isso é que eu lhes chamei meninos/ e portanto nós conseguimos encontrar modelos que permitiam que os alunos quando voltassem continuassem o seu curso normalmente

- (21) **I** exactamente
- (22) **RI_PE** e sabe o que é que teve uma influência interna extraordinária?/ foi o processo de equivalências de alunos transferidos de outras universidades/ porque a certa altura deparámo-nos com esta situação/ era mais fácil reconhecer as disciplinas feitas pelo estudante Erasmus do que as disciplinas feitas por um aluno que vinha da Universidade de Coimbra ou do Minho/ porque o método ainda era aquele tradicional de ver quais são os tópicos que foram leccionados/ e portanto isso levou a uma mudança na posição da universidade em relação a uma política quase só nacional que é a transferência entre universidades portuguesas
- (23) **I** e na sua opinião professora qual poderá ser o papel das línguas e da educação linguística neste processo de internacionalização?
- (24) **RI_PE** <SI> julgo que isso ahm/ talvez possamos analisar dois aspectos diferentes/ um é o facto de alguns países terem adoptado o ensino progressivo em inglês/ cada vez mais principalmente nos países que têm uma língua minoritária na Europa/ simplesmente uma medida que pode parecer importante pode também trazer problemas/ problemas porque muitas vezes esses esses programas são desenhados exclusivamente para os estudantes estrangeiros/ de maneira que eles chegam em grupo de vários países/ convivem entre eles mas praticamente não imergem na cultura do próprio país/ portanto o facto de abrir extraordinariamente apenas a uma língua franca traz este grande inconveniente
- (25) **I** pois/ essa é também uma questão que eu tenho ouvidos dos alunos Erasmus que vêm para cá/ a ideia generalizada que há é que os alunos Erasmus e Campus Europae que vêm para cá se juntam muito entre eles
- (26) **RI_PE** isso é natural/ é uma defesa
- (27) **I** pois/ acabam por não se relacionar muito com o português/ com a língua/ com os alunos portugueses
- (28) **RI_PE** aí mais do que essa política linguística é preciso outras políticas/ por exemplo misturá-los nas residências e não criar apenas uma ala só para os estudantes Erasmus/ criar até a sensibilização junto dos estudantes/ e alguns integram esses alunos
- (29) **I** sim/ actualmente chamam-se erasmus buddies
- (30) **RI_PE** portanto esse tipo de políticas ultrapassam a política linguística/ a a minha experiência com alunos Erasmus que têm cá estado diz que eles aprendem rapidamente o português quando querem/ tenho casos de alunos que vieram como estudantes de licenciatura e mais tarde vieram cá fazer o doutoramento e

exprimiam-se num português correcto/ o que não impedia que por exemplo discussões de teor científico fossem feitas em inglês

(31) **I** como estamos a falar acerca da mobilidade aproveito e coloco-lhe já esta questão/ no relatório de auto-avaliação feito pela UA em 2007 por causa da avaliação da EUA/ ahm apresentam-se aí algumas fragilidades no que concerne aos níveis de internacionalização/ por exemplo a diminuta participação dos nossos alunos em programas de mobilidade/ o número ainda baixo de alunos e professores e investigadores estrangeiros na instituição/ na sua opinião quais serão as razões desta diminuta participação dos nossos alunos nos programas de mobilidade?

(32) **RI_PE** ahm a justificação tradicional é o custo do programa/ e estatisticamente talvez tenha um certo peso o facto de muitos estudantes viverem com os pais enquanto estão a estudar e portanto ir para fora representa um acréscimo muito maior que a bolsa não comporta/ esse pode ser um um problema e aliás houve durante muito tempo a sensação e ainda há de que o Erasmus é um programa um pouco elitista/ porque só permite a saída daqueles que de facto têm na retaguarda uma família que os pode suportar

(33) **I** na sua opinião portanto será essa a razão principal?

(34) **RI_PE** essa é talvez uma razão/ nos primeiros anos mas espero que isso já tenha sido ultrapassado/ havia um problema de pais que não deixavam ir as meninas <RI> depois também curiosamente numa altura em que começou a haver dificuldade em arranjar emprego depois do curso uma certa relutância em os alunos irem no último ano/ porque sentiam que perdiam a hipótese de estar em contacto com potenciais empregadores/ portanto essas serão talvez algumas das razões ahm/ há também algumas hipóteses ahm/ agora como tenho estado ligada ao Campus Europae que tenta fazer a gestão desse problema de uma forma diferente/ procura arranjar uma série de empresas que contribuam para o projecto e em troca recebam o trabalho de alguns estudantes daquela área/ teoricamente parece uma maravilha até porque uma empresa que receba um estudante estrangeiro pode estabelecer uma ponte para qualquer investimento que queira lá fazer/ portanto jogo que esta ideia tem pernas para andar mas é difícil de concretizar/ isso permitiria que alunos conseguissem autosustentar-se fazendo programas de mobilidade

(35) **I** sim

(36) **RI_PE** mas é complicado/ às vezes também ahm/ não na nossa universidade felizmente/ acho que esse é um dos aspectos muito positivos que o programa Erasmus nos proporcionou que foi dar a garantia aos alunos que os seus créditos vão ser reconhecidos/ eu acho que isso é um dos pontos onde o Erasmus tem falhado um pouco na Europa porque em muitos lados há ainda a ideia “nós é que sabemos ensinar” e isso foi ultrapassado na UA/ sem dúvida criámos mecanismos que garantem ao aluno que não vai perder créditos/ eu acho que esse é um dos aspectos da internacionalização que a universidade assumiu de uma forma muito séria mesmo/ pôr nas mãos de um coordenador Erasmus a responsabilidade de garantir o reconhecimento e não dos professores individualmente foi um grande passo/ foi difícil implementar/ muitos professores consideravam que eram eles que tinham que dar a última palavra sobre a sua disciplina/ mas contribuiu julgo eu para que o processo de Bolonha entrasse de forma mais fácil pois as pessoas já estavam habituadas a compreender que não há uma única maneira de ensinar/ que pelo contrário há várias maneiras de atingir os mesmos objectivos

- (37) **I** e relativamente ao número baixo de alunos e professores estrangeiros cá
- (38) **RI_PE** <INT> uma das coisas é a língua /a barreira da língua/ eu acho que a barreira da língua continua a ser um aspecto importante/ nós sabemos que temos mais alunos espanhóis do que qualquer outra nacionalidade por alguma razão nós sabemos que para a maioria dos alunos hoje em dia a grande prioridade é ir para Inglaterra por causa do inglês/ o que é compreensível até um certo ponto porque se eles não dominam ahm/ eles sabem que o inglês já não é privilégio de alguns/ é uma necessidade de todos/ e portanto a ideia de que vão para um país aprender uma língua que ninguém fala tirando aqueles cinco ou dez milhões que estão ali ahm/ por vezes é um pouco difícil principalmente para alunos que sejam de uma área que não as humanidades ou literatura
- (39) **I** e na sua opinião de que forma é que por exemplo a UA poderia actuar para que a língua portuguesa não fosse um impedimento/ uma inibição à vinda de?
- (40) **RI_PE** poderia oferecer mas isso já oferece/ cursos livres e também aqueles cursos intensivos para os alunos que vêm/uma outra questão que também seria interessante e alguns países permitem ahm/ nós tivemos durante o período do repensar os currículos que foram as opções livres/ essas opções livres são um espaço de manobra para incluir a aprendizagem da língua de outro país// não há dúvida que na universidade tem-se aplicado essa ideia com uma certa flexibilidade
- (41) **I** uhm uhm
- (42) **RI_PE** o Campus Europae também desenvolveu uma plataforma de e-learning para português/ neste momento já tem o A1 completo e está a chegar ao A2/ quem está à frente aqui neste projecto é a professora Gillian
- (43) **I** sim/ sei
- (44) **RI_PE** trata-se de uma ferramenta para facilitar o primeiro impacto com a língua
- (45) **I** para além destes programas de mobilidade a universidade tem também estado envolvida em em diferentes redes/ redes universitárias/ a ECIU a EUA a EUCEN/ na sua opinião que grandes benefícios é que esta integração em redes traz para a instituição?
- (46) **RI_PE** os benefícios vêm sempre daquele aspecto de estabelecer sinergias entre as várias instituições/ umas são muito mais completas porque desenvolvem vários domínios de investigação e de mobilidade de estudantes e de programas de formação conjuntos/ outras são mais específicas/ por exemplo a EUCEN é importante porque fomenta as práticas de ensino ao longo da vida/ portanto numa altura em que esse é um dos aspectos mais importantes na vida das universidades/ pertencer a essa rede e ter acesso a esta diversidade de experiências feitas nos diferentes países e confrontá-las com a nossa realidade é uma aprendizagem extremamente importante/ um aspecto que agora está a ser muito importante para nós a nível da EUCEN é o reconhecimento de competências não-formais/ porque há países por esta Europa que têm uma experiência enorme nisso/ há outros que fazem de outra maneira/ há muitos que estão a aprender/ portanto ter acesso directo a essas experiências é sem dúvida fundamental
- (47) **I** na sua opinião quais serão os critérios que deviam estar subjacentes à escolha das línguas a utilizar por exemplo nos encontros científicos?/ nas reuniões no âmbito de projectos?/ nestas redes ahm?/ no trabalho feito pelos investigadores?

- (48) **RI_PE** só tenho uma resposta <RI>/ e a resposta é o inglês/ é a língua que eu escolheria/ é a língua que se tornou a língua franca de tudo e que permite dar a conhecer o nosso trabalho
- (49) **I** sim
- (50) **RI_PE** lembro-me que quando comecei a trabalhar na investigação que havia revistas em francês/ revistas em alemão/ revistas em inglês/ revistas de elevada cotação científica/ ahm se nos lembrarmos de todos os trabalhos da física nos anos vinte do século passado a maior parte era feita em alemão/ a partir mais ou menos dos anos cinquenta o inglês começou-se a afirmar e numa rapidez extraordinária// agora essas revistas alemãs e francesas continuam a existir mas publicam em inglês/ de maneira que é quase implícito quando vamos para uma reunião científica com parceiros de vários países que tem que se falar o inglês// portanto não sei/ eu acho que não se consegue lutar agora contra esta tendência/ não há dúvida que quando há um grupo em que toda a gente fala uma outra língua nós passamos para essa outra língua com prazer <RI>/ entre portugueses e espanhóis e particularmente entre portugueses e latino-americanos falamos normalmente nas nossas línguas/ um pouco mais devagar mas não remetemos para o inglês
- (51) **I** isso acontece muito nos grupos de investigação/ nós analisámos em dois anos lectivos 2002-2003 e 2007-2008 a produção científica da UA/ portanto analisámos os relatórios das unidades de investigação e dos laboratórios associados/ ahm e concluímos que de facto mais de setenta por cento da produção é em língua inglesa// que a publicação em língua portuguesa é
- (52) **RI_PE** <INT> é residual
- (53) **I** sim é residual/ nas outras línguas ainda mais residual é/ isto tem a ver com aquilo que está dizer/ com a preponderância do inglês na ciência/ pensa que este uso quase exclusivo do inglês como língua da ciência poderá ter consequências ao nível da ciência que se faz?
- (54) **RI_PE** <SIL> esse é um domínio que eu não domino/ que são as influências sócio-psicológicas digamos do uso de uma língua na forma de pensar/ mas eu vejo um aspecto que é positivo que é a terminologia// nós conseguimos encontrar uma língua comum que é entendida por todos/ por exemplo entre nós e o Brasil/ nós usamos terminologias diferentes/ nós temos uma tradição derivada do francês dos anos em que o francês era a língua internacional/ os brasileiros têm influência dos Estados Unidos/ de maneira que nós temos montes de exemplos de termos que são traduzidos diferentemente numa língua e na outra/ o ter uma língua que é comum e em que a terminologia é a mesma é uma ponte que facilita o contacto/ portanto nesse aspecto eu vejo que é positivo que haja uma única língua de contacto/ por exemplo custa-me muito comunicar em francês sobre temas de investigação porque se me lembrar da palavra inglesa sem querer continuo em inglês/ porque eu tenho que pensar como é que eles dirão?// portanto vejo vantagens no inglês mas tenho pena que de facto se caia nessa uniformização
- (55) **I** uhm uhm/ a análise documental que fizemos também nos permitiu perceber que a universidade organiza imensos encontros científicos/ participa em muitos projectos internacionais ahm/ isso faz com que haja a constituição de redes internacionais de investigação que no fundo conduzem a experiências plurilingues onde cada um fala a sua língua e percebe o outro/ que mais valias vê neste cenário?
- (56) **RI_PE** bom/ há mais-valias especificamente científicas/ para mim pessoalmente acho que é um aspecto extremamente enriquecedor estar a contactar

com pessoas de outros países/ até porque a primeira coisa que nós vamos perder são os estereótipos e chegamos à conclusão que não há dúvida que ahm/ por exemplo nessas reuniões e quando se chega à parte social há sempre um grupinho do sul sempre muito feliz/ portugueses espanhóis italianos e às vezes franceses/ se as pessoas falarem francês são muito bem-vindos no grupo do francês/ eles mantêm-se um bocadinho à parte/ mas naturalmente portugueses espanhóis e italianos dão-se maravilhosamente/ porquê?/ porque temos aspectos comuns/ curiosamente depois quando nos contactamos uns com os outros começamos a ver que eles têm o mesmo tipo de problemas que nós/ têm as mesmas reacções em muitas coisas/ em primeiro lugar são seres humanos como nós e com isso nós habituamo-nos a respeitar de forma muito mais profunda essas diferenças/ isto é muito enriquecedor para a própria pessoa

- (57) **I** e que constrangimentos é que pode ver nestas redes onde há contactos plurilingues?
- (58) **RI_PE** eu tenho tido muito sorte com os grupos em que tenho participado/ nunca notei nenhum constrangimento de género de uma pessoas ser minorizada por ser daquele país ou do outro/ nota-se talvez um pouco se juntarem países de leste/ ahm mas digamos eles eles foram bem-vindos sem dúvida/ mas sentiu-se um bocadinho que entre nós comentávamos certos aspectos que para nós era estranhos porque eles próprios estavam a aprender uma maneira de estar na vida que era completamente diferente/ mas neste momento eu não noto a mínima diferença/ foi talvez aquele período da chegada// tivemos uma experiência muito curiosa quando a Turquia começou a fazer parte do Erasmus/ descobrimos que eram pessoas tal e qual como nós/ falavam abertamente de problemas/ tinham universidades bastante evoluídas e nós não pensaríamos que tal pudesse acontecer/ e ao fim de um tempo já ninguém notava que seria um constrangimento para nós ter ali pessoas diferentes
- (59) **I** nós sabemos que na UA há ahm/ tal como o projecto Galapro que visa a formação de formadores para a intercompreensão
- (60) **RI_PE** <INT> da professora Helena Sá
- (61) **I** sim da professora Helena Sá/ sabemos que por exemplo no caso do Galapro os grupos de investigação dos diferentes países trabalham e publicam em diferentes línguas/ línguas românicas/ o que pensa sobre isso?
- (62) **RI_PE** acho óptimo/ aliás a minha colaboração com os países latino-americanos tem sido sempre nesse sentido/ tentarmos comunicar nas nossas próprias línguas
- (63) **I** relativamente à formação a professora considera relevante a integração de disciplinas de línguas nos currículos de todos os cursos da universidade?
- (64) **RI_PE** muito difícil porque ahm/ as línguas são muitas vezes adquiridas noutros contextos/ se a pessoa gosta de aprender línguas vai a uma escola de línguas por si e portanto ahm/ a população estudantil é muito diversificada
- (65) **I** mas considerava importante que fosse por exemplo obrigatório todos os cursos desta universidade terem uma ou duas disciplinas de língua estrangeira?
- (66) **RI_PE** eu confesso que eu acho que isso é uma obrigação da escola secundária sem dúvida nenhuma porque os alunos estão doze anos na escola/ começam a aprender inglês a partir do do do ahm
- (67) **I** agora começam a partir do primeiro ciclo

- (68) **RI_PE** pois do primeiro ciclo/ portanto julgo que a universidade devia era exigir que o secundário já lhe trouxesse alunos preparados/ o que devia era ahm/ de facto agora com a reforma de Bolonha e com o primeiro ciclo de três anos foi dramático nesse aspecto/ era que todos os cursos deviam ter um espaço dedicado à aprendizagem de uma língua estrangeira mas em que o aluno não fosse obrigado a seguir esta língua ou aquela/ em que a sua formação digamos obrigava a ter uns tantos créditos ou a atingir um certo nível de língua estrangeira que não o inglês/ e nesse aspecto acharia positivo/ mas mas naquele aspecto de agora vamos todos aprender chinês ou vamos todos aprender alemão/ não/ considerar isso como um aspecto importante das competências transversais/ saber comunicar noutra língua e não limitar ao inglês porque só só o inglês limita um bocadinho a possibilidade de contactos não a nível científico claro mas de outra natureza
- (69) **I** ou seja não impor uma língua/ não especificamente o inglês
- (70) **RI_PE** sim/ eu acho que o inglês nós assumimos que eles têm obrigação de o saber/ a universidade não tem obrigação de ensinar inglês/ isso é obrigação do secundário/ pode ser assim vocês fazem um teste de entrada e se não atingirem aquele nível expectável têm a obrigação de o melhorar/ nós podemos oferecer cursos mas não contabilizam como créditos/ não faz sentido estar a dar créditos universitários àquilo quer devia ser a missão do ensino secundário/ já a aprendizagem de outra língua eu acho que era um dado muito positivo/ fosse ela qual fosse/ pela componente cultural e de comunicação
- (71) **I** uhm uhm/ e por exemplo acerca da língua portuguesa/ considera que a UA poderia ou deveria ter uma política de promoção da sua aprendizagem?
- (72) **RI_PE** até para os nossos próprios alunos
- (73) **I** e para que outros públicos?
- (74) **RI_PE** mais uma vez sempre na forma de curso livre/ nunca para obter créditos/ não compete à universidade ensinar a língua materna/ se for para uma especialização da língua sim/ agora para a comunicação do dia-a-dia não/ não se admite que um aluno na universidade escreva a palavra professor com ç/ há portanto um problema que curiosamente não é só português/ os franceses os alemães os ingleses queixam-se que os alunos que entram na universidade não sabem escrever a sua língua materna/ portanto não é só característica nossa/ mas é grave e tem que ser combatido/ mas aí também há muita culpa da parte dos professores das outras áreas porque de um modo geral nos tendemos a deixar passar qualquer erro de ortografia ou de sintaxe que apareça/ a nossa preocupação é valorizar o conteúdo científico/ é um esforço que nós temos de fazer/ não deixar passar em branco e sem chamar a atenção
- (75) **I** de facto há essas lacunas/ mas para além dos nossos alunos a que outros públicos é que se poderia ou deveria dirigir uma política de de promoção da língua portuguesa?
- (76) **RI_PE** <SIL> isso é de facto uma área em que eu não estou à vontade// mas estava agora a pensar um pouco que assim como é feito em algumas escolas do secundário e até níveis mais baixos/ todas aquelas sessões de divulgação da física da química da matemática/ ahm aqueles concursos do PMATE/ todas essas coisas/ era capaz de ser interessante/ não sei se existe/ mas poderia talvez a UA envolver-se também com o departamento de línguas e culturas em acções que despertassem o interesse pela língua/ pela correcção da língua/ acções de sensibilização que despertam aquele interesse ahm/ o PMATE no fundo é um concurso sobre

problemas de matemática e estimula/ aliás há pessoas que participam e por isso se esforçam para melhorar/ era capaz de ser uma iniciativa interessante da própria instituição/ aí competiria essencialmente ao departamento de línguas e eventualmente ao departamento de didáctica

- (77) **I** vamos agora falar um bocadinho acerca do processo de Bolonha/ na sua opinião o processo de Bolonha e a importância que ele concede à internacionalização e à mobilidade trouxe alguma modificação no que concerne às línguas na UA?
- (78) **RI_PE** o processo já vinha detrás/ aqueles cursos de línguas e tradução e línguas e relações empresariais que foram desenvolvidos nos primórdios de Bolonha/ digamos que foi logo uma adopção antes do tempo do processo de Bolonha/ portanto houve uma leitura do processo por parte da universidade que mostrou que o processo de Bolonha iria conduzir à necessidade desse tipo de formação/ e portanto eu acho que há implicações do processo de Bolonha no ensino das línguas/ nesse aspecto/ o departamento de línguas era o único departamento que não formava os seus próprios quadros ou quadros para ir para fora que não fosse para o ensino/ e portanto isso permitiu abrir/ não se pode dizer que foi porque saiu a legislação de Bolonha/ foi de facto uma medida muito importante da universidade
- (79) **I** no documento ahm/ no relatório de auto-avaliação da UA a instituição traça como objectivo aumentar o número de disciplinas da pós-graduação ensinadas em inglês/ e diz “ de modo a que no futuro tanto funcionários como alunos se envolvam progressivamente no uso do inglês” como uma língua científica e de ensino-aprendizagem/ considera este objectivo importante?/ como comenta?
- (80) **RI_PE** eu considero-o importante face à realidade/ não vou discutir filosoficamente se isso é desejável ou não é desejável/ eu acho que é simplesmente reconhecer os factos
- (81) **I** sim/ vai ao encontro daquilo que a professora já disse anteriormente/ penso que não tenho mais nada para lhe perguntar/ acho que a professora foi respondendo a muitas das questões que eu já tinha adiante
- (82) **RI_PE** pois <RI> foi uma coisa não planeada
- (83) **I** foi ótimo/ gostaria de acrescentar alguma coisa que se lembre ou que considere pertinente?
- (84) **RI_PE** não/ penso que não
- (85) **I** queria ainda pedir-lhe autorização para voltar a contactá-la caso surja necessidade de esclarecer alguma coisa
- (86) **RI_PE** não há problema nenhum/ tem o meu e-mail e também lhe posso dar o meu telemóvel
- (87) **I** penso que não é necessário professora/ obrigada/ muito obrigada pela disponibilidade
- (88) **RI_PE** de nada/ disponha

Entrevista a Antigo Reitor da Universidade de Aveiro

Nº de intervenções: 01- 89

Data da realização: 26 de Maio de 2010

- (01) **I** gostaria de agradecer ao professor a sua disponibilidade/ esta entrevista integra-se no meu projecto de doutoramento que se intitula o papel da universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural/ trata-se de um estudo de caso com a Universidade de Aveiro com o qual pretendemos identificar iniciativas que contribuam para a promoção do plurilinguismo na instituição/ para isso procedemos inicialmente a uma recolha documental nos diferentes sectores da UA/ ensino-aprendizagem/ investigação/ relações internacionais/ relação com a sociedade
- (02) **AR** sim
- (03) **I** tenho uma lista dos documentos da recolha documental que fiz no âmbito dos diferentes sectores/ portanto centrei-me em dois anos lectivos/ 2002-2003 e 2007-2008/ 2002-2003 porque foi a fase seguinte ao repensar os currículos/ e depois já com Bolonha
- (04) **AR** uhm uhm
- (05) **I** portanto na investigação eu recolhi essencialmente os relatórios de actividades das diferentes unidades de investigação e laboratórios associados/ ahm o professor pode depois ver e se achar que me esqueci de algum documento importante/ consoante a nossa conversa o professor pode lembrar-se de algum documento/ é nesse sentido que dou esta lista
- (06) **AR** <olha para a lista de documentos fornecida> talvez falte aqui um documento sobre o ciclo comum de ciências e tecnologia/ portanto antes de repensar os currículos/ isto ainda é com o professor Renato/ exactamente/ nós tivemos aí um pequeno grupo de trabalho que teve a ideia de que os dois primeiros anos de ciências e engenharias deviam ser comuns/ isso deu origem a um relatório e deu origem a uma mudança curricular que acabou não por transformar os dois anos num ciclo comum de dois anos mas por transformar o primeiro ano/ e nesse primeiro ano era obrigatório os alunos de ciências e engenharias terem uma língua estrangeira
- (07) **I** que era o inglês
- (08) **AR** sim/ que era o inglês// ahm e há se quiser outros momentos/ a primeira acção que eu fiz com o professor Renato Araújo como reitor/ era eu vice-reitor para os assuntos pedagógicos/ foi fazer uma viagem a França de carro em 1988 talvez/ porque nós tínhamos a noção que a universidade devia diversificar as suas relações europeias e fomos os dois a várias universidades com as quais havia já alguns laços/ nomeadamente na área da didáctica e da educação/ das línguas e das ciências etc/ com esse objectivo portanto/ de diversificar aquilo que era a tradição linguística da universidade/ há coisas deste género que têm algum significado/ como tem significado a criação de um mestrado em estudos chineses/ que resulta de se pensar nessa altura que o oriente ia ter uma presença no mundo cultural e económico e político global que não dispensava de termos aqui um centro de estudos do Oriente/ criou-se o mestrado de estudos chineses com a aprendizagem da língua chinesa e abertura da língua chinesa em cursos livres a

pessoas que tinham interesse nisso por razões profissionais ou económicas/
 portanto há algumas coisas dessas simbólicas// em relação aos cursos há um caso
 exemplar/ creio eu que faz sentido vocês reterem/ ahm quando o professor Renato
 foi eleito nós tínhamos a ideia nessa altura de fazer diversificar o nosso
 departamento de línguas a sua actividade de ensino/ e e tivemos uma reunião com
 eles procurando perceber se eles entendiam que deviam ter/ ahm eles não foram
 muito abertos/ já tinham a sua oferta/ mas como nessa altura o professor Renato
 tinha-me encomendado enquanto vice-reitor que pensasse cursos novos/ um dos
 cursos que nós pensávamos com uma intervenção muito forte do departamento de
 línguas foi a licenciatura em gestão e planeamento em turismo/ que nasceu com
 uma forte componente de línguas/ porquê?/ porque nós fizemos um alargado
 inquérito a todos os possíveis e imaginários interessados em turismo e ficámos
 perante esse inquérito ahm/ qualquer profissional que trabalhasse no sector do
 turismo tinha interesse em dominar o máximo de línguas que pudesse/ portanto o
 primeiro plano de estudos do curso de gestão e planeamento em turismo tinha pelo
 menos duas línguas obrigatórias/ tinha cadeiras creio eu/ tanto como me recordo/ de
 história e de ahm/ já não me recordo/ e de cultura portuguesa/ portanto havia aí a
 ideia de quem trabalhasse nessas áreas ter isso tudo/ o próprio leque de disciplinas
 que se poderiam ensinar de línguas/ não sei como está hoje/ era um leque alargado/
 foi sempre bem recebido que o departamento quisesse ensinar mais línguas/
 portanto isso são são apenas “snapshots” que lhe podem interessar

(09) **I** sim/ que me podem interessar muito

(10) **AR** queria assinalar essa preocupação da universidade com o
 plurilinguismo/ que vem de antes de 2002/ e repare bem/ desse esforço feito em
 França o nosso grupos de polímeros aqui da química/ liderado pelo professor
 Pascoal Neto/ que é um grupo fortíssimo/ nasceu dessa visita a Grenoble onde
 existia o único instituto universitário de paper sciences/ depois há um outro salto
 interessante na na universidade/ a universidade de Aveiro foi convidada a associar-
 se à rede europeia de universidades empreendedoras/ era assim que se chamava na
 altura/ depois mudou-se o nome para universidades inovadoras/ e portanto aquela
 árvore que agora foi plantada ali do ECIU/ european consortium of innovative
 universities/ começou por ser uma rede europeia de universidades empreendedoras
 e nós fomos convidados para isso/ e agradou-nos principalmente essa rede
 porque era uma rede com gente desde a Suécia ahm/ era um leque grande de países
 e culturas/ houve uma outra iniciativa ainda com o professor Renato de depois não
 teve sequência que era nós chegámos também a tentar criar uma rede de
 universidades que estivessem próximas do mar/ chegámos aqui a fazer uma
 reunião/ portanto é uma é uma/ se quiser um caminho para ir ver// mas agora os
 desafios são diferentes/ ahm/ eu não sei ahm/ para já eu não tenho a certeza que
 esteja inscrito nas preocupações das pessoas a questão ahm/ primeiro que esteja
 inscrita uma preocupação sobre o que é uma universidade e o que é educação
 universitária superior e quais são no fundo os os principais vectores
 caracterizadores da educação superior universitária/ porque na minha visão uma
 universidade tem um sentido universal da sua intervenção/ e portanto tem que ter
 inscrita na sua matriz de desenvolvimento e de vida a preocupação com a presença
 multicultural e multilinguística/ portanto não é apenas por razões externas e aí nós
 devemos ter a preocupação não apenas de ter a presença na universidade de Aveiro
 de outras línguas mas eu acho que tem que começar a aparecer uma preocupação

nova/ que é saber como é que a língua portuguesa está presente em outros territórios/ em outros países e em outras zonas do globo// e como é que se lida com a predominância da língua inglesa/ não se deve lidar de uma maneira reactiva ou até invejosa/ deve-se lidar de uma maneira inteligente/ sobretudo no caso de falantes de língua portuguesa e também de língua espanhola/ que é manter uma presença forte nesses universos que usam a língua inglesa como língua franca mas também saber como é que a língua portuguesa pode ganhar presença nesses espaços/ eu não tenho visto nenhuma estratégia a pensar nisto/ ahm vou-lhe dar uma pista para por exemplo pensar nisso/ nós começamos a ter uma rede de excelentes cientistas presentes nas redes internacionais de ciência e conhecidos/ é preciso inventar uma maneira destes cientistas contribuírem eventualmente para se criar por exemplo um lugar na net de publicação científica em português/ que tenha o mesmo valor que os papers que eles publicam em língua científica noutros lados/ ao mesmo tempo/ está a ver?

(11) I sim sim

(12) AR e que tenha o efeito de ahm/ aqueles que não dominam a língua inglesa saibam que há ali aquela pessoa que é reconhecida no universo da língua inglesa como uma pessoa de grande valor/ portanto/ cuidado quando vocês andam a trabalhar no multilinguismo em não se descuidarem da necessidade que existe em desenhar uma estratégia também para a presença da língua portuguesa no mundo/ sem menosprezar o valor da língua inglesa como língua franca

(13) I o professor falou agora sobre a investigação e aproveitou para lhe colocar algumas questões/ quando recolhemos os relatórios das unidades de investigação foi no sentido de analisarmos a produção científica essencialmente/ ahm não foi uma novidade constatar que setenta da produção científica presente nos relatórios é redigida em língua inglesa

(14) AR <INT> claro

(15) I e que as publicações em língua portuguesa surgem muito muito abaixo e que quase nada é publicado em outras línguas estrangeiras/ aparece qualquer coisa em espanhol e francês mas muito pouco/ gostaria que comentasse este resultado

(16) AR repare esse é um resultado natural/ repare o seguinte/ quando eu comecei a minha vida científica haviam fortíssimas revistas científicas em língua alemã e língua francesa/ as revistas em língua alemã sobretudo foram pioneiras nisso/ passaram a publicar em inglês/ porquê?/ porque o mundo digamos científico/ estou-lhe agora a falar das ciências exactas naturais/ físicas e químicas etc/ esse mundo fala a língua inglesa entre ele/ portanto isto é uma coisa que foi considerada como normal/ os franceses foram muito mais lentos a fazer isso/ e portanto também não é por acaso que eles estão muito mais atrasados em termos de desenvolvimento científico do que estão os alemães/ porque esse mundo movimenta-se em língua inglesa/ mas pode suceder que entrem os investigadores e ahm/ se nós quisermos criar um espaço em que a língua portuguesa e a espanhola/ eu acho que os dois países deviam articular-se nisso/ tenham presença não é usar essa língua para publicação de coisas menores/ é de vez em quando os cientistas e as cientistas que têm um nome/ escreverem um artigo chave na sua língua e terem um certo sítio onde os cientistas sabem que ele está/ porquê?/ porque depois ele refere-os/ que seja um em vinte que ele publique por ano/ mas é um/ e ao lado disso pode ter um artigo de revisão sobre a literatura ou relevante na sua área em português também/

se calhar não é muito relevante para os outros/ ah mas é relevante para quem está cá dentro/ para ter uma coisa em português/ sobretudo aqueles que não dominam a língua inglesa/ para saber que aquele cientista de renome tem ali um artigo que se pode confiar que é a última palavra em ciência daquela área/ é possível desenhar estratégias/ está a perceber?

(17) I sim sim

(18) AR e há outros assuntos de investigação ahm que que/ se calhar não faz mal nenhum ahm/ quando estava em Paris agora fiquei retido pelo vulcão e estive lá quatro ou cinco dias/ uma das coisas que fiz foi ir a algumas livrarias e numa delas comprei em segunda mão um livro de Piaget feito com dois artigos dele/ um deles de 1935 e outro de 1965/ o artigo de Piaget de 1965 é uma revisão da evolução do pensamento pedagógico e da investigação de 1935 a 1965/ bom ahm/ eu falando sobre este assunto com alguém dessa área é capaz de dizer o Piaget já está um bocadinho já fora de/ não sei/ porque a qualidade daquele pensamento/ do que ele faz ali como exercício de pensamento académico/ de avaliação do valor da ciência conhecida naquela altura/ aquele modo de pensar e de fazer é tão válido em 1965 em relação aos trinta anos antes como seria válido agora em relação aos últimos quarenta ou cinquenta anos/ portanto fazer um artigo em português usando o mesmo referencial de um iminente pensador de outra língua ahm tem tanto valor em Portugal como tem para outros/ ah mas tem que ser uma coisa de altíssimo valor/ que toda gente vai querer citar/ está a perceber?/ e depois mais tarde/ naquele mesmo sítio/ publicá-lo em inglês/ portanto ter ali um tempo em que as pessoas interrogam/ por que é que está tanta gente a citar este tipo?/ e depois mais tarde traduzi-lo/ bom/ agora imagine que isso se faz para a língua portuguesa e para a língua espanhola/ os espanhóis têm obrigação de ler o português como lêem o inglês/ não têm que ter problemas de maior e quanto mais lerem mais vão ser capazes de dar à língua/ não precisam andar a aprende-lo na escola/ portanto são tão próximas as línguas que não há problema/ bom/ portanto há qualquer trabalho a fazer aqui neste universo/ e repare agora/ veja o que é que será o mundo linguístico se tiver estes não sei quantos milhões/ uns duzentos de língua portuguesa e se calhar trezentos de língua espanhola/ é muita gente/ é muita gente/ portanto ahm eu disse-lhe isto para para no fundo dizer que eu acho que nós andamos a ser demasiado conservadores no modo como andamos a trabalhar estas áreas/ as pessoas das áreas das ciências sociais em Portugal/ eu já lhes disse isso/ precisam de mudar radicalmente o modo como estruturam a investigação e a publicam/ e têm que fazer isso como fazem os melhores investigadores do mundo anglo-saxónico/ porque é essa a língua franca que está aí/ ainda têm aí uma chance de terem um grande universo de língua francesa mas cuidado porque isso tem os dias contados/ porque a Índia é enorme e vai crescer/ vai ser uma potência científica/ que língua é que eles vão usar?/ e acha que a China vai usar o francês?/ não vai/ portanto se se quiser criar uma comunidade científica que seja reconhecida têm que publicar em inglês

(19) I considera que este uso quase exclusivo do inglês como língua da ciência pode ter consequências negativas ao nível da ciência que se faz?

(20) AR <SIL> de que modo?

(21) I por exemplo alguns investigadores no âmbito da política linguística e que estudam estas questões do inglês como língua da ciência defendem que a língua é ahm/ é uma mediação simbólica que intervém sobre os conhecimentos que

- pretende explicitar e sobre as relações de colaboração ahm e que isso pode ter consequências negativas na construção do conhecimento
- (22) **AR** mas isso compete-nos a nós/ porque há aí dois jogos/ há o jogo da ciência ao mais alto nível na fronteira do conhecimento/ quem são os interlocutores desse jogo?/ quem são os jogadores?/ são os jogadores que usam essa língua e que estão aí/ ah mas agora diz assim/ eu quero que isto chegue a muita gente no meu país que não fala aquela língua/ aí é connosco dizer agora/ como é que a gente agora traduz aquilo numa língua diferente usando os termos apropriados?/ e eu não sou pelo caminho brasileiro de usar os termos ingleses/ nós temos que criar os nossos termos/ eu estou agora aí a assistir a uma conversa sobre a palavra *scholarship* e há pessoas a precipitarem-se a fazer uma tradução/ não pode/ não pode porque na própria língua original inglesa há um debate sobre o significado de *scholarship*/ portanto há termos que a própria língua inglesa usa ahm/ aí é que eu vejo o papel dos linguistas/ é serem eles próprios abertos e cooperantes no encontrar do nosso falar científico/ qual é o nosso falar científico?/ por exemplo na nossa área da química lembro-me desde sempre de ter um grande cuidado na escola de Coimbra com os termos/ portanto não vejo aí nenhum problema/ não
- (23) **I** sim/ na nossa análise documental ahm/ ainda relacionada com a investigação/ pudemos também constatar que a organização de encontros científicos internacionais/ a participação em projectos científicos internacionais/ a colaboração em redes de investigação/ tudo isto assume uma imensa importância para para os nossos investigadores/ esta constituição de redes internacionais de investigação tem conduzido cada vez mais a experiências científicas plurilingues e interculturais/ por exemplo nós temos um projecto no departamento de educação que é o galapro que a equipa de investigação é de vários países românicos/ e por exemplo muitas vezes estamos em reuniões de trabalho ou aqui ou na Roménia ou na França e conseguimos estar numa reunião a falar cada um a sua língua/ como são línguas românicas acabam por ser muito próximas/ que mais valias é que vê neste cenário?
- (24) **AR** bom/ eu vejo ahm/ repare eu vejo que há aí duas coisas diferentes/ eu vejo que estas experiências e cenários são ahm ahm/ são extremamente relevantes/ é óptimo que aconteçam/ está a perceber?
- (25) **I** uhm uhm
- (26) **AR** portanto ahm/ é se quiser ahm/ são projectos de construção de modos de convivência entre línguas/ mas têm esse valor limitado/ cuidado/ portanto são projectos experimentais e são projectos para certa gente/ são projectos para gente que tem essa capacidade/ portanto têm valor/ têm valor/ agora aquilo a que eu sou relativamente crítico é um discurso desvalorizador do valor da língua inglesa para fora das ciências exactas e naturais/ o que acontece muito em Portugal/ porque isso vira-se contra as áreas que fazem isso/ elas próprias se desvalorizam ao entrarem por aí/ porque é outro jogo/ aquele projecto de que me estava a falar tem um grande interesse/ eu vejo um enorme interesse que a nossa gente da área das línguas e da linguística etc se metam neste projecto/ mas esse projecto é um caminho diferente de um outro que tem em vista um outro universo de intervenção/ está a ver?
- (27) **I** sim
- (28) **AR** são coisas diferentes/ não se substituem/ complementam-se até/ repare nós temos que ahm ahm/ sobretudo na universidade/ ter sempre presente que

a universidade é uma instituição de educação SUPERIOR/ EDUCAÇÃO SUPERIOR atenção/ é o nível mais elevado de educação a que as pessoas podem aceder/ portanto é o nível mais elevado de pensar a relação entre as pessoas/ os princípios orientadores das pessoas/ os valores// é o nível mais elevado de aprender a ser/ é o nível mais elevado de aprender a conhecer/ e portanto o aprender a conhecer tem vários caminhos/ há um aprender a conhecer que leva num certo sentido/ esse vosso projecto é um aprender a conhecer para conhecer certo tipo de de questão/ e há um aprender a conhecer doutro lado que tem outra frente de desenvolvimento/ portanto tudo isso faz sentido numa universidade

- (29) **I** há também outros grupos de investigação na UA que trabalham e publicam em diferentes línguas
- (30) **AR** uhm uhm
- (31) **I** por exemplo os investigadores deste projecto galapro tentam sempre publicar nas línguas do projectos/ em línguas românicas/ o que é que pensa sobre isto?/ que vantagens e que inconvenientes?
- (32) **AR** vejo um enormíssimo inconveniente/ é que quem não ler essas línguas fica ignorante do que é que se está a fazer aí/ e agora vocês dizem/ quantos são?/ e se vocês forem ver são uma fracção enorme do mundo/ repare/ se quiserem discutir o resultado da vossa investigação entre pares e isso é o melhor escrutínio de quem investiga/ vocês excluem da investigação uma quantidade de pares brutal/ não é?
- (33) **I** sim sim/ professor estas questões de política linguística/ as línguas de publicação/ as línguas utilizadas/ as línguas a ensinar e as línguas a aprender/ estas questões têm vindo a adquirir uma crescente importância no espaço europeu/ isto traduz-se num grande investimento humano e financeiro
- (34) **AR** <INT> claro
- (35) **I** concorda com este investimento?/porquê?
- (36) **AR** isso concordo/ e por isso é que eu lhe falo ahm/ repare/ suponhamos que à medida ahm/ por isso é que eu lhe digo que temos muita necessidade de ter aqui uma estratégia a médio longo prazo de de valorização da língua portuguesa como língua em que também se publicam coisas de alto valor científico/ mas há outras estratégias/ ahm não sei se a universidade já tem uma estratégia por exemplo para o desenvolvimento da sua escola doutoral/ portanto como é que vai fazer isso?/ com que países?// não pode ser só na língua portuguesa/ deve ser só numa língua estrangeira?/ não sei/ a certa altura defendi que talvez valesse a pena fazer-se só numa língua estrangeira porque pelo menos tinha cá essas pessoas durante ano e meio/ e agora se falássemos de uma política muito agressiva para as pessoas que vêm/ ou seja estimular as pessoas que vêm a aprender a língua portuguesa/ e se tivéssemos o valor acrescentado e disséssemos venha à Europa fazer um doutoramento em inglês numa cultura completamente diferente da anglo-saxónica?/ ou em língua francesa/ ou em língua portuguesa e inglesa/ ou em língua portuguesa e francesa/ isso podiam ser nuances/ bom/ mas tem que se ter consciência disso/ se se quiser atrair pessoas de outros mundos a língua com certeza que eles estudaram como língua franca foi o inglês/ portanto quem pode lutar contra isso?/ não se pode/ é fazer de D. Quixote/ mais importante do que pô-los a falar português é as pessoas virem e gostarem/ é as pessoas dizerem/ há ali uma coisa bem organizada com a mesma qualidade e o mesmo rigor que a universidade de Cambridge/ ah mas tenho uma coisa vantajosa que é um ambiente humano fantástico que não teria lá/ tenho o

- calor humano dos portugueses/ a simpatia/ e por fim suponhamos que essas pessoas diriam eu quero continuar a ter uma relação com este espaço/ eu acho que estamos numa fase da nossa vida como povo/ como país e também como universidade/ em que precisamos de começar a pensar de maneira um pouco diferente
- (37) **I** relacionado com isso professor alguns investigadores em política linguística consideram que é importante a existência de estruturas ou órgãos responsáveis dentro das instituições universitárias ahm/ portanto responsáveis pelo desenvolvimento de uma política linguística/ concorda com esta ideia?
- (38) **AR** <SIL> portanto ter alguém numa universidade como esta responsável por uma política linguística?/ se quer que eu lhe diga eu acho é que na estratégia e na política que a instituição adopta tem que estar inscrita uma política linguística/ a universidade tem que ter claro ahm/ a universidade passou uma época em que a prioridade era ser uma excelente universidade/ tinha que fazer esse percurso/ tinha que se equipar humanamente e em termos físicos etc para o ser/ como lhe digo mesmo sendo assim teve sempre inscrita uma preocupação linguística e com algumas escolhas que na nossa opinião eram escolhas estratégicas/ não foram entendidas como tal talvez/ eu acho que nesta fase não pode dispensar-se a instituição de ter uma política linguística/ a instituição
- (39) **I** uhm uhm
- (40) **AR** como é que se cria essa sede de responsabilidade é outra coisa/ há muitas maneiras de fazer isso/ não há só uma com certeza/ ahm mas acho que deve ter muito claro
- (41) **I** e como é que o professor percepcionaria esta estrutura?/ por exemplo que sectores é que poderia abranger?/ que obstáculos à sua implementação é que poderiam surgir?/ ahm o que é que importaria ser regulamentado?
- (42) **AR** bom/ vamos lá ver/ primeiro é preciso criar uma série de pensamento/ esta é a primeira coisa/ portanto é preciso haver alguém ou “alguéns” numa posição muito próxima da liderança da instituição que tem pensamento sobre isso e que ajude a criar pensamento sobre isso/ quando eu digo que a instituição tem que ter uma política e uma estratégia o que eu estou a defender é que junto da liderança de topo da instituição tem que haver uma sede para tratar desse assunto
- (43) **I** uhm uhm/ na universidade isso não existe de facto/ a internacionalização surge como aspecto fulcral para a universidade/ mas de facto não tem uma estrutura ahm que se preocupe com essas questões de política linguística/ conciliar as questões da internacionalização com a questão da língua/ como comenta esta ausência?
- (44) **AR** bom/ quer dizer não sei/ praticamente nos últimos dez anos não tenho acompanhado de perto/ não sei que é que ahm/ <SIL> mas eu sei que com a professora Nazaré foi iniciada uma discussão sobre uma escola doutoral
- (45) **I** sim
- (46) **AR** portanto aí tem que haver claramente uma preocupação com isso/ mas não é só isso/ portanto ahm não sei/ a política linguística não é sozinha/ a política linguística está associada a outras coisas/ quer dizer/ o que é que a universidade quer ser daqui a dez anos nas diferentes frentes?/ na formação inicial/ na formação pós-graduada a vários níveis/ na sua relação com o mundo de fora seja cá dentro ou pelo mundo/ e é o pensamento sobre estas várias coisas que ahm/ e isso implica até ver outros casos/ sou adepto da gente saber primeiro quem é que faz bem

- (47) **I** e tem conhecimento de alguma medida na universidade de Aveiro ainda que parcial e de pormenor/ por exemplo a nível departamental/ de política linguística que fosse importante generalizar a toda a instituição?
- (48) **AR** <SIL> eu não sei se consigo ahm/ por exemplo tem aqui um caso no departamento que eu conheço/ o CICECO que tem cerca de duzentos investigadores/ a língua de comunicação é o inglês/ portanto aí é uma opção de política linguística
- (49) **I** sim
- (50) **AR** a partir da altura que teve um universo de investigadores que vêm dos países mais diversos passou a utilizar como língua de comunicação interna o inglês/ não é só de publicação/ é também de comunicação/ o director comunica com os membros do CICECO em inglês/ portanto este caso eu conheço/ e agora repare o seguinte/ qual é o efeito disto?/ a Susana vê crescer aqui neste centro de investigação pessoas com os mais diversos interesses e locais/ e como é que esta gente se sente?/ sente-se bem/ num bom ambiente/ houve uma opção e o inglês é a língua de comunicação
- (51) **I** na sua opinião o que é que torna uma instituição verdadeiramente internacional?
- (52) **AR** é a qualidade do que faz/ sobre isso não tenha dúvidas/ e é a inserção dos investigadores na rede de pares internacional/ são essas duas coisas/ portanto ninguém está interessado em medíocres/ ninguém está interessado em quem não conhece/ isso faz parte do investigador/ ahm a maneira como o investigador progride é saber quem está a desenvolver boas ideias/ portanto a primeira coisa que interessa às pessoas é saber quem é quem/ nas nas parcerias internacionais é isso que funciona/ ou seja são as pessoas que estão na universidade e a qualidade daquilo que fazem que a tornam internacional// depois há factores que favorecem isso tudo/ se uma instituição tem uma estratégia de promoção da qualidade e das condições para as pessoas serem excelentes/ se uma instituição favorece a inserção em redes internacionais/ se uma instituição premeia quem faz bem/ tudo isso são facilitadores que fazem com que tenha mais ou menos poder
- (53) **I** na sua opinião qual é o papel da educação linguística neste processo de internacionalização?
- (54) **AR** repare/ eu acho que ahm/ eu acho que as pessoas das áreas ahm/ eu tive a felicidade de lidar com gente de todas as áreas de conhecimento e as pessoas têm realmente maneiras de de ver o trabalho a universidade e o mundo muito diversas/ e têm até práticas que são distintas/ ahm o que me impressionou mais foi o conservadorismo de muita gente que tinha o seu paradigma e era aquele e não saía dele facilmente/ curiosamente teve que sair a dada altura porque a realidade mudou e fez com que ele tivesse que mudar/ não seria melhor terem mudado antes e serem eles a comandarem a mudança?/ bom/ portanto se quer que eu lhe responda à sua pergunta de uma maneira muito clara/ eu acho que era preciso as pessoas abrirem um bocado mais as cabeças para outros modos de trabalhar e ver quais são os modos que servem melhor/ o desenvolvimento e o reconhecimento universal do valor daquilo que fazem/ por que é que eu defendo isto?/ porque há universidades em que esses modos típicos de trabalhar uma certa disciplina de humanidades têm uma enorme dificuldade em mudar por constrangimentos culturais/não é esse o caso aqui/ o que acontece às vezes aqui é que as pessoas continuam presas a essas coisas sem querer renunciar ao status/ quando a primeira pessoa nesta universidade

que teve uma bolsa de investigação aqui no nosso departamento de línguas ahm/ teve-a muito mais tarde do que poderia ter tido/ porquê?/ porque não era prática nessas áreas candidatarem-se a bolsas/ portanto eu diria ahm/ não estou a dizer que são só essas áreas/ eu acho que faltam oportunidades para as pessoas discutirem de uma maneira aberta e sem preconceitos o estado em que estão e para onde podem ir

(55) **I** no University of Aveiro self-evaluation report apontam-se algumas fragilidades no que concerne aos níveis de internacionalização/ por exemplo a instituição diz que há uma diminuta participação nos programas de mobilidade por parte dos nossos alunos/ também o número baixo de alunos e professores estrangeiros na instituição/ portanto eram apontadas estas duas grandes fragilidades relativamente à internacionalização/ quais são na sua opinião as razões desta diminuta participação dos nossos alunos em programas de mobilidade?

(56) **AR** esse é um problema relativamente antigo/ não é novo/ e tanto quanto eu conhecia na altura existiam/digamos/ talvez dois tipos de dificuldades/ uma era a dificuldade financeira/ os custos da saída/ embora quando um inquérito recente ao comportamento da gente nova de Aveiro diz que a gente nova gasta oito mil euros por ano aí a fazer farra/ eu não sei se isso é um argumento válido para todos/ portanto convinha ser escrutinado// o segundo é que repare/ os nossos alunos vão a casa ao fim-de-semana/ portanto é da cultura estar preso ao seu cantinho/ só elejo estes dois possíveis factores/ qualquer um deles merecia tratamento/ não é?/ voltamos à sua questão/ é necessária uma política/ uma estratégia/ queremos internacionalizar e mandar mais alunos?/ então isto é um problema e temos que ver como o resolver/ e não é de um ano para o outro/ é com tempo// os alunos mesmo quando saem reticentes/ tanto quanto eu me recorde/ quando regressam todos eles estão satisfeitos com a experiência/ portanto que publicidade se tem feito disto?/ tem-se pegado nesses alunos depois de eles virem e levá-los aos departamentos para eles dizerem aos outros como foi a experiência deles?/ não sei se tem/ portanto não é só ter uma política em termos teóricos/ tem que haver uma estratégia e fazer esse tipo de coisas depois/ agora isto tudo podia ser feito integrado num projecto de investigação/ podia ter por detrás dele o desenvolvimento de evidência sobre para já por que é que os estudantes saem/ alguém algum dia estudou isso?/ por que é que saem?/ por que é que não querem sair?/ pode investigar isso usando o melhor instrumento de investigação que tenha para investigar este tipo de coisas/ e depois de ter esses resultados então a seguir perguntamos/ então agora como é que desenhamos uma estratégia de mudança?/ e agora como é que a implementamos e a avaliamos no fim?/ também dá um paper isto/ não dá?

(57) **I** dá pois

(58) **AR** então pronto/ agora não sei se há alguém a fazer isto

(59) **I** também nesse mesmo relatório de auto-avaliação refere-se que a vinda de alunos estrangeiros para a UA é inibida pela língua portuguesa/ na sua opinião de que forma é que a instituição pode actuar para que a língua portuguesa não surja como um constrangimento?/ um impedimento à vinda?

(60) **AR** <INT> aí está uma excelente questão/ a universidade tem que ter uma estratégia para isso que é esta/ será que nós queremos que eles venham para cá com um nível de proficiência em língua portuguesa de tal modo que façam todos os curso em língua portuguesa?/ seria suficiente que eles viessem com um nível linguístico apenas para iniciar uma integração e depois saíssem daqui melhores e tudo isso?/ portanto/ se quer que lhe diga essa é uma área sobre a qual é preciso

trabalhar de uma maneira muito cuidada/ outra vez uma questão estratégica/ queremos mais alunos?/ sim senhor queremos/ temos alguns países preferenciais?/ quais são?/ ainda há bocadinho estive aqui com um senhor da Turquia da Universidade de Ataturk/ o senhor veio cá porque quer promover cooperação/ a Universidade de Ataturk está num programa de inscrever o inglês como língua de ensino/ é justo que estes alunos venham para cá aprender em português quando a língua original deles é turco e eles escolheram o inglês como língua veicular?/ está a acontecer um pouco em todas as universidades turcas/ ou é mais vantajoso para a universidade de Aveiro criar oportunidades para estes alunos serem ensinados em inglês cá?/ não sei/ bom e agora indo para o universo da língua francesa/ se calhar há a oportunidade de eles virem e de a língua francesa ser veicular para o ensino/ não vejo problema nisso/ ah mas todos os que vêm têm obrigatoriamente que fazer um curso de português/ têm/ e ser-lhes recomendado antes de virem ganharem umas luzes/ mas eles quando vêm têm que se sentir confortáveis/ sentir que vão fazer o curso e sair daqui com o curso feito/ então não é possível fazer isso?/ acho que é possível/ tem é que haver um desenho estratégico cuidado

- (61) **I** a UA tem estado envolvida em diferentes redes/ algumas das coisas já falámos delas/ se tivesse que apontar os principais benefícios desse envolvimento
- (62) **AR** <INT> bom/ por exemplo/ do ECIU nasceram dois programas europeus de mestrado que eu conheço bem/ um ligado às políticas e gestão do ensino superior e nasceu um ligado à ciência de materiais
- (63) **I** <INT> mestrados erasmus mundus
- (64) **AR** exactamente/ mestrados erasmus mundus// bom/ não sei se não deveriam ser mais exploradas estas redes para coisas deste género/ acho que sim/ eu hoje vejo muito estas redes como uma plataforma para em cima dela fazer várias coisas ao mesmo tempo/ aquilo que que no princípio desenvolvemos com o ECIU ahm/ nós tivemos vários grupos de trabalho para ver como é que desenvolvíamos várias coisas/ como é que desenvolvíamos a investigação/a pós-graduação etc/ era um pouco uma rede para em cima dessa rede acontecerem várias coisas entre universidades que tinham mais ou menos o mesmo perfil e a mesma de maneira de ver o papel das universidades/ eu não sei como é que a rede ECIU evoluiu mas esse era o espírito inicial// a associação das universidades europeias é uma coisa completamente diferente/ não tem nada deste género/ mas a mim parece-me também que ahm/ não sei se nós não devíamos ter de uma maneira mais formal e mais estrategicamente construída para territórios onde esteve a presença portuguesa/ não é só para os países que falam português/ suponhamos que nós acrescentávamos aos territórios que falam português Macau que praticamente já não fala português/ podíamos ir a países que têm uma recordação/ se for ao Sri Lanka tem lá marcas de portugueses fantásticas e se falar com as pessoas verá que Portugal tem uma presença afectiva enorme/ a própria Malásia/ a própria Indonésia// será que se fizesse uma rede destas e se fizesse um programa orientado fundamentalmente para originários destes países/ se os misturasse todos num programa doutoral de qualidade “à la Cambridge” essa gente não gostaria?/ não gostaria de vir à Europa fazer um programa de mestrado ou doutoramento em inglês mas num ambiente português?/ bom/ portanto estas redes ahm/ há redes que são redes espontâneas de investigadores por exemplo e é bom que existam/ as redes institucionais têm que ter uma política uma estratégia e uma visão institucional/ e

- depois conduzidas com o apoio que faça acontecer aquilo que queremos que aconteça
- (65) **I** relativamente à à ahm/ esta é uma questão à qual o professor já acabou por me responder/ na sua opinião que critérios é que deveriam estar subjacentes à escolha das línguas a utilizar nos encontros científicos ahm?/ nas redes de projectos científicos internacionais/ quais os critérios de escolha?
- (66) **AR** sabe que há coisas que são inevitáveis/ se a Susana quiser fazer um encontro para as melhores pessoas de uma certa área tem que o fazer em inglês
- (67) **I** só?
- (68) **AR** só/ nem vale a pena pensar noutra coisa porque realmente as pessoas não dominam as outras/ encontra um leque enorme de pessoas que a língua de comunicação é o inglês/ mas agora pode haver outra coisa/ suponhamos que tem agora também uma estratégia de valorização das outras línguas para o seu uso na vida universitária científica/ ah mas isso é um encontro com outro objectivo/ não é só um encontro de ciência/ vá/ é um encontro de ciência e de promoção do uso de outra língua para esse objectivo/ é outra coisa e portanto é consigo/ ahm por exemplo pode fazer sentido fazer um encontro científico de alto nível em língua portuguesa/ pode fazer sentido/ ah mas tem que ter especiais cuidados como saber quem vai organizar/ quem anuncia as guidelines?/ como é que se selecciona os papers e a sua validação?/ tem que ter esses cuidados// a pergunta que se faz é vale a pena fazê-lo?/ não sei/ se assim consegue responder a um conjunto de objectivos que são valiosos então faça-o
- (69) **I** relativamente à formação graduada e pós-graduada e à educação linguística nestes dois campos ahm/ considera relevante a integração de disciplinas de línguas nos currículos de todos os cursos?
- (70) **AR** acho absolutamente indispensável/ eu não faria nenhum curso da universidade que não tivesse uma língua/ e tê-la durante o tempo todo/ agora podia era tê-la de tal maneira que o trabalho fosse sobre a disciplina que a pessoa prefere/ está a perceber?/ sabe como é que eu aprendi inglês?/ eu em Coimbra como caloiro estudei praticamente pelas sebtas/ no meu segundo ano já estudei química analítica por um livro em inglês e tive doze na prova escrita e quis subir aquilo/ quis ir à oral/ aí tive mesmo que estudar pelo tal livro porque era a maneira de aprender aquilo/ e foi aí que eu dei o grande salto para usar o inglês/ sabe qual era o inglês que eu tinha?/ o quinto ano do liceu/ não aprendi mais/ e foi com o contacto com um livro escrito em inglês para aprender a disciplina e para a explicar ao professor que eu aprendi a usá-lo/ portanto é preciso criar oportunidades para a pessoa fazer o esforço de usar mesmo a língua/ pode ser também fazer o esforço para a falar// o que eu defendo é que sim senhor mas bem feito/ não é sim senhor para folclore como o Inglês que se leccionava no 1º ano comum/ tem que ser sim senhor bem preparado para que a pessoa ao fim de um ano diga fiz um progresso bestial
- (71) **I** ou seja introduzir de facto disciplinas de línguas nos currículos
- (72) **AR** <INT> com pouco tempo/ tá a perceber?/ com uma estrutura que permita à pessoa progredir e ela própria veja o resultado desse progresso
- (73) **I** uhm uhm/ e que línguas?
- (74) **AR** bom/ inglês claramente/ sobre isso não tenho dúvidas nenhuma e as outras eu punha à escolha das pessoas/ repare/ nós temos aqui alemão e francês/ acho que faz todo o sentido/ ah mas pode fazer sentido o espanhol porque os

espanhóis têm uma enorme inabilidade no uso da língua portuguesa/ veja lá qual é a vantagem de os portugueses dominarem bem o espanhol// isso poderia fazer parte da tal política estratégica da universidade de Aveiro/ do tipo ninguém sai da universidade de Aveiro sem dominar duas línguas estrangeiras além do português/ e dominá-las de forma oral e escrita/ ah mas tem que ser a sério não é por folclore

- (75) **I** estamos quase a terminar professor/ ahm a esta questão já me respondeu/ se acha que a universidade de Aveiro deveria ter uma política de promoção da aprendizagem da língua portuguesa
- (76) **AR** repare ahm/ eu acho que isso tem que ser incorporado nas preocupações dos próprios professores/ tem que ser uma coisa transversal/ bom se calhar haver quase uma sede de de cultura de saber que vai estando sistematicamente presente/ mas presente de uma forma amiga/ dizer assim você tem dificuldade/ venha aqui cinco semanas que você ao fim de cinco semanas connosco fica sem problemas para fazer isto/ e suponhamos que os professores detectam que os seus alunos estão a ter dificuldades na língua portuguesa/ deviam dizer imediatamente você não vem aqui mais sem ir acolá fazer aquele aquele trabalho// quando se fez o repensar os currículos nós fizemos quatro grupos de trabalho que definiram as competências que nós queremos que toda a gente tenha quando sai da universidade/ portanto pode tomar a opção de dizer assim/ nós queremos que toda a gente que sai de Aveiro tenha esta ou aquela competência a um nível inquestionável/ então quem para aqui vem sabe à partida que tem aquele percurso a fazer
- (77) **I** e em termos de política de promoção da aprendizagem do português para os estrangeiros que estão cá?
- (78) **AR** também/ as duas coisas juntas/ toda a gente que faz aqui um curso deve frequentar um curso de português/ isso pode fazer parte da inscrição/ porquê?/ para estar num ambiente português usando a língua portuguesa/ interagindo com o povo português e a sua cultura/ acha que há alguém que não quereria fazer?/ mas tem de ser bem feito/ não é as pessoas irem lá e dizer que é uma perda de tempo
- (79) **I** claro/ na sua opinião o processo de Bolonha que confere uma importância maior à mobilidade e à internacionalização ahm?/ tem alguma percepção se o processo de Bolonha trouxe alguma modificação no que concerne às línguas na UA?
- (80) **AR** eu não tenho acompanhado o que se tem passado e não sei se tenho essa sua percepção do processo de Bolonha
- (81) **I** eu estou a falar na questão da ahm/ nós concluímos que de 2002-2003 para 2007-2008 são menos os cursos que apresentam línguas estrangeiras nos currículos/ quando perguntei aos directores de curso por que é que este curso tinha esta língua estrangeira normalmente inglês em 2002-2003 e em 2007-2008 já não apresenta nenhuma língua estrangeira nem como opção/ como explica isto?
- (82) **AR** e qual é a resposta?
- (83) **I** a resposta normalmente é com o processo de Bolonha houve uma necessidade de de compactar as coisas/ e houve um director de curso que me respondeu mesmo “quem sofreu foram as línguas”
- (84) **AR** sim/ sabe o que é que essa resposta revela?/ por isso é que eu digo que não sei se compreenderam bem o que passou com o processo de Bolonha/ o que se depreende é que ninguém percebeu ou foram raras as pessoas que

perceberam o que é que estava em causa/ e portanto o que andaram a fazer esteve muito longe daquilo que na realidade estava por detrás das mudanças

(85) I uhm uhm

(86) AR as pessoas não se deram ao trabalho de ahm/ para já o modo como foram desenvolvidas as coisas variaram um pouco de país para país/ cada país usou esse jargão processo de Bolonha para fazer mudanças que tinham a ver com questões políticas e questões digamos ahm/ políticas no sentido da política universitária e política educativa local/ a isto somou-se o facto de os universitários não se darem ao trabalho de perceberem bem o que era aquilo/ o que significava e como é que deviam fazer as mudanças e o que é que poderia ser o resultado final/ houve a ideia generalizada que havia currículos que eram de quatro anos e agora passavam a ser de três e portanto devia-se compactar as coisas/ quando não foi nada isso/ no nosso caso os currículos de cinco anos passaram a ser de três mais dois/ portanto criou-se uma coisa completamente diferente/ criou-se um primeiro grau de três anos e depois um segundo grau de outra natureza e com outros objectivos/ e portanto a coisa que se criou não era a anterior compactada/ era uma coisa diferente e portanto era precisa perceber o que é que se quer desta coisa que se com para três anos/ não é a coisa que se fazia com quatro/ mas isto é um equívoco e bom ahm/o que é que interessa mais aos alunos fazer nestes três anos?/ não se fez nenhuma pedagogia junto dos alunos para eles perceberem o que é que significava esta mudança// na primeira declaração de Bolonha havia uma referência a que estes cursos de três anos deviam ser feitos de maneira a inserir os alunos facilmente no mercado de trabalho/ na segunda declaração isso já desapareceu/ e portanto também há esse equívoco/ há cursos de três anos que sim senhor podem ser desenhados para uma inserção directa no mercado de trabalho/ há outros cursos em que os três anos devem ser liberal studies/ devem ser para as pessoas abrirem as cabeças e para verem o que é que querem fazer na vida/ sim senhor deve haver lá uma coisinha preparada para se quiserem trabalhar já/ bom/ quando os cursos forem desenhados assim o que é que incomoda uma língua nisso?/ estão as pessoas convencidas que em três anos põem lá os saberes todos das suas disciplinas?/ não põem/ eu costumo dizer que a questão de Bolonha tem tem que haver um novo começo/ tem que haver uma reflexão séria sobre o que se fez/ por que é que se fez assim?/ se era aquilo mesmo que era preciso fazer/ e o que é que vamos fazer agora numa próxima rodagem// portanto eu acho que há uma falta de reflexão entre nós sobre como é que se estruturam estes currículos para três anos

(87) I pronto professor/ não sei se quer dizer algo mais sobre estes assuntos

(88) AR não não/ espero que tenha sido de alguma utilidade

(89) I claro que foi/ obrigada

Entrevista à Chefe de Divisão das Relações Externas

Nº de intervenções: 01-92

Data da realização: 26 de Maio de 2010

- (01) **I** antes de mais queria agradecer-lhe a sua disponibilidade/ sei que é uma pessoa muito ocupada/ esta entrevista integra-se no meu projecto de doutoramento no âmbito do qual fiz aquela recolha documental com a sua ajuda/ o projecto intitula-se o papel da universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural/ é um estudo de caso com a Universidade de Aveiro e pretendo ver como é que os diferentes sectores ahm/ ensino-aprendizagem/ investigação/ relações internacionais/ relação com a sociedade/ portanto de que forma é que estes sectores ahm/ que actividades desenvolvem para promover o contacto de línguas e a interculturalidade no campus// numa primeira fase procedi a uma recolha documental/ no âmbito das relações externas contámos com a sua ajuda/ recolhi os documentos que estão nesta lista/ depois se se lembrar de mais algum que considere importante agradeço que me chame a atenção/ feita a recolha documental procedi à análise que fez surgir dúvidas e questões que só as pessoas que têm responsabilidade nestes sectores e que de alguma forma intervêm na vida da universidade me podem responder/ vou começar por lhe colocar algumas perguntas gerais
- (02) **CD_RE** sim
- (03) **I** desde há alguns anos as questões de política linguística/ ou seja medidas por exemplo no âmbito das relações entre as línguas e a vida social/ as línguas que devem ser estudadas/ as línguas a utilizar em congressos/ as línguas em que aparecem por exemplo os flyers/ portanto tudo isso são medidas de política linguística
- (04) **CD_RE** certo certo/
- (05) **I** e desde há alguns anos na União Europeia estas questões de política linguística têm vindo a adquirir uma crescente importância/ isto traduz-se num grande investimento humano e financeiro neste campo/ considera importante este investimento?/ concorda com este investimento?
- (06) **CD_RE** concordo concordo/ isto a nível da comunidade europeia é claro que tem uma relevância muito grande para a preservação da identidade cultural de cada uma das entidades/ depois implementá-la no dia-a-dia não é assim tão fácil/ ahm acho que essa estratégia faz todo o sentido/ depois no dia-a-dia efectivamente à medida que vamos tendo eventos internacionais e lidar com meios internacionais nem sempre é muito fácil tentar dar resposta a essa diversidade linguística que existe na Europa/ e muitas vezes a opção é o português e o inglês por razões práticas e económicas/ mas eu acho que faz todo o sentido manter-se a diversidade linguística e tentar fazer um esforço para que continue a ser respeitada/ por exemplo tudo o que da comissão europeia ahm / há aquela panóplia sempre de traduções e de línguas disponíveis que é um esforço que eu acho que deve ser preservado/ cada instituição por si tem uma dificuldade adicional em fazê-lo como é óbvio

- (07) **I** relacionada com isso mesmo que estava a dizer há investigadores em política linguística no âmbito do ensino superior que consideram muito importante a existência de estruturas ou de órgãos que tivessem a responsabilidade do desenvolvimento de uma política linguística/ concorda com esta ideia?
- (08) **CD_RE** concordo em absoluto/ tenho tentado defendê-la no âmbito da acção em que tenho tido algumas responsabilidades/ nomeadamente na questão da existência de uma estrutura permanente de tradução e de retroversão/ que se responsabilizasse exactamente por essa questão do cuidado com as diferentes línguas em que a universidade se expressa/ a questão de haver uma estabilização dos termos e das respectivas traduções nas várias línguas porque há terminologia muito específica até da própria estrutura da universidade/ só as designações dos departamentos das unidades e tudo isso/ é um rol de ahm é quase um dicionário imenso que devia estar estabilizado e uniformizado/ e portanto isso é uma questão que eu tenho há muitos anos tentado reforçar porque acabo por me deparar com o uso das várias línguas/ principalmente nessa área das designações e dos termos frequentemente utilizados
- (09) **I** e essa estrutura ahm que sectores da universidade é que poderia abranger?/ ou seja havendo uma estrutura desse tipo/ responsável pelas questões de política linguística/ que sectores da universidade é que poderia abranger?
- (10) **CD_RE** eu acho que toda a universidade poderia fazer uso e bom uso de alguns procedimentos/ normas/ directivas que pudessem ser emanadas desse órgão/ e por outro lado ir introduzindo questões e novas necessidades à medida que elas fossem surgindo/ portanto a universidade está em permanente mudança e portanto/ em termos de utilizadores eu acho que quem tem responsabilidades em termos de edição/ quem tem responsabilidade de desenvolvimento das páginas Web/ de todas as publicações impressas e não só/ ahm todos os órgãos que emanam algum tipo de informação com regularidade/ e a própria comunidade em si porque cada vez mais a universidade tem uma vertente internacional muito assumida/ portanto alunos docentes e investigadores acabam no seu dia-a-dia por se deparar com questões que têm a ver com o uso da língua
- (11) **I** e que obstáculos é que surgem a essa implementação?/ a Margarida disse que é uma coisa em que tem pensado/ que obstáculos é que surgem a essa implementação?
- (12) **CD_RE** a identificação dessa estratégia global/ depois a questão da implementação de uma estrutura efectiva que tem essa responsabilidade porque é um ahm/ eu penso que a existir terá que ser de uma forma permanente/ uma estrutura permanente para utilização diária e muitas vezes as coisas vão-se resolvendo/ e portanto a necessidade dessa estrutura sente-se mais em alguns momentos sente-se menos noutros/ mas como as coisas se vão resolvendo acaba por não haver a percepção nos órgãos de direcção e de coordenação da universidade da efectiva necessidade de uma política ou de uma estratégia linguística
- (13) **I** e o que é que essa estrutura esse órgão poderia regulamentar?/ na sua opinião o que era importante regulamentar?
- (14) **CD_RE** eu acho que tem a ver com questões mais genéricas e transversais da própria utilização das línguas/ um pouco ahm/ o trazer algumas orientações concretas para o dia-a-dia por um lado/ e depois por outro lado dar um apoio

efectivo à produção de conteúdos noutras línguas/ alguma orientação nas duas vertentes

- (15) **I** tem conhecimento de alguma medida na UA ainda que parcial de pormenor ou a nível departamental ou ao nível de algum serviço específico de política linguística que fosse importante generalizar?
- (16) **CD_RE** eu acho que as coisas têm vindo a desenvolver-se e surgir efectivamente conforme as necessidades e os estímulos que existem e as oportunidades por outro lado/ por exemplo centrando-nos na página Web da universidade/ ahm há unidades e departamentos que têm a página Web com uma componente em inglês e algumas em espanhol que surgiu de oportunidades de estágios de pessoas que deram esse contributo ou de algum financiamento que o proporcionou/ coisas que vieram dar resposta à necessidade que existe
- (17) **I** falou-me agora do site e eu tinha uma outra questão sobre o site/ os serviços de relações externas são responsáveis pela gestão e administração do portal Web da UA
- (18) **CD_RE** sim
- (19) **I** quem é que determina as línguas em que o site da UA deverá ser apresentado?/ o site da UA/ da unidades de investigação e dos departamentos/ há alguma medida?/ alguma regulamentação quanto a isso?/ quem é que determina isto?
- (20) **CD_RE** por exemplo/ quando a plataforma técnica de desenvolvimento do site foi reformulada na última versão foi assumido que o site da UA devia dar resposta a três línguas/ ahm foi aberta essa essa possibilidade/ não está completamente implementada tecnicamente ainda/ é possível sim o site ter as três línguas
- (21) **I** e quais eram as três línguas?
- (22) **CD_RE** não foram definidas na altura/ o inglês foi assumido como óbvio e o espanhol como uma possibilidade
- (23) **I** mas quem é que tomou essa decisão?
- (24) **CD_RE** foi uma discussão entre uma equipa de projecto que esteve com o desenvolvimento da página Web em mãos/ portanto entre a equipa técnica de implementação da componente informática/ quem esteve no desenvolvimento da estrutura da informação/ ahm a própria reitora/ e portanto foi assumido logo à partida que três línguas para o site da UA era um panorama sensato e que daria resposta a médio prazo às necessidades da UA
- (25) **I** mas não há nenhum documento que o diga?
- (26) **CD_RE** não não/ e mesmo a questão das línguas ficou sempre em aberto/ assumindo-se que o inglês é uma necessidade premente absoluta e transversal em toda a instituição/ daí ter havido alguns esforços no sentido de implementar tecnicamente todas as plataformas que permitam fazer uma quase duplicação do site português-inglês/ ahm mas estando sempre em aberto a terceira hipótese
- (27) **I** essa terceira hipótese seria o espanhol porquê?
- (28) **CD_RE** por questões dos públicos-alvo e das relações mais directas com Espanha que cada vez são mais fortes/ tendo o francês desaparecido muito rapidamente do panorama
- (29) **I** o guia on-line encontra-se em português e inglês/ quais foram os critérios subjacentes à escolha destas línguas?

- (30) **CD_RE** tem a ver com o que lhe acabei de dizer/ porque o português dá resposta ao público nacional e a todos os alunos que vêm dos PALOP e Brasil/ depois há o inglês enquanto língua universal entre aspas
- (31) **I** ok/ a análise documental no âmbito dos vários sectores permitiu-nos concluir que uma das questões centrais para a instituição é a internacionalização a diferentes níveis/ na sua opinião o que é que torna uma instituição verdadeiramente internacional?
- (32) **CD_RE** ahm/ é um conjunto de factores muito grande que contribui para que efectivamente a universidade seja internacional/ tanto a presença na comunidade académica de um número grande de investigadores e de alunos estrangeiros como a própria capacidade de movimentar a comunidade interna para fora do país/ e essa inter-relação que depois vai originar projectos de investigação e desenvolvimento de redes e de programas de formação em conjunto/ cada vez mais há a lógica da promoção de cursos de segundo ciclo e terceiro ciclo em conjunto com universidades estrangeiras/ portanto ahm há aqui quase que uma rede que quanto mais alargada for mais traz esse cariz internacional à universidade// tem muito a ver com as questões de atractividade da instituição perante o exterior/ quanto mais aberta ao mundo a universidade se mostrar e com mais capacidade de resposta a esses estímulos mais atractiva se revela/ portanto essa troca acaba por ser cada vez maior e isso depois tem as outras repercussões/ da edição não ser só em língua portuguesa/ de todo o leque de produtos da universidade estarem suportados em outras línguas e muitas vezes o que acontece é que o português é substituído pelo inglês
- (33) **I** acha que isso começa a acontecer?
- (34) **CD_RE** começa sim
- (35) **I** na sua opinião qual será ou poderá ser o papel da educação linguística no processo desta internacionalização?
- (36) **CD_RE** o conhecimento de outras línguas é um instrumento base para que a internacionalização e a relação com a sociedade mais internacional aconteça/ é a base da comunicação e portanto acho que há uma necessidade grande que é sentida por todos de nos expressarmos bem principalmente em inglês/ mas depois há a capacidade de diferenciação por conhecer outras línguas porque muitas vezes há oportunidades profissionais que surgem especificamente por se saber italiano eslovaco ou japonês chinês ou o que seja/ dá um cariz adicional e tem termos de oportunidades pode fazer a diferença em muitas situações
- (37) **I** hum hum/ em termos de formação linguística para os funcionários/ tem conhecimento de algum tipo de formação em línguas para funcionários da UA?
- (38) **CD_RE** sim/ além do plano de formação da UA ter vindo sistematicamente a incluir línguas/ principalmente o inglês que tem sido uma constante/ há os cursos livres de línguas do departamento de línguas e culturas que também tem uma frequência grande por funcionários da UA/ eu conheço imensas pessoas que os frequentam
- (39) **I** sabe se os funcionários pagam propinas?
- (40) **CD_RE** sim/ têm que pagar com uma taxa mais baixa mas sim/ têm que pagar/ é extra-laboral// e cada vez mais acontece por exemplo ao recrutarmos pessoas para o centro de atendimento geral da UA ahm/ cada vez mais estamos a recrutar pessoas que dominem completamente o inglês e de preferência tenham

conhecimentos numa outra língua adicional/ seja ele espanhol francês/ o recrutamento exige já isso

- (41) **I** também podemos ver em vários documentos que a UA tem como objectivo envolver pelo menos dez por cento dos seus alunos em programas de mobilidade/ que iniciativas é que a UA tem tomado para atingir este objectivo e que a Margarida tenha conhecimento?
- (42) **CD_RE** há um conjunto grande de iniciativas de divulgação promovidas mais pelo Niall e pelo gabinete de relações internacionais/ no sentido de tornar o programa Erasmus o Leonardo e todos esses programas de mobilidade muito conhecidos e estimulantes para os alunos aqui na universidade/ desde há muitos anos que há várias sessões ao longo do ano lectivo de divulgação/ e mesmo nós no jornal online tentamos dar o conhecimento sistemático diário de todas as ofertas de mobilidade tanto em termos de mobilidade durante o percurso académico como de mobilidade já profissional/ é até essa questão da mobilidade profissional que é uma das áreas que tem mais acesso no jornal online
- (43) **I** quais considera serem as mais-valias da participação da UA em programas de mobilidade?/ as mais-valias para a instituição e para os alunos?
- (44) **CD_RE** isto é é um bocadinho de senso comum/ mas eu acho que quanto mais abrangente for a visão que cada um de nós tiver do meio global em que se está inserido ahm mais se tem a noção dos desafios e das oportunidades/ do que se está a fazer ahm ter novas experiências e conhecer outras formas de pensar e de agir/ são as tais diferenças culturais/ mesmo aqui para o dia-a-dia dos funcionários dos serviços eu penso que isso é muito importante porque há muitas iniciativas que nós estamos a dinamizar e que estão a acontecer também com os mesmos estímulos noutros pontos do mundo/ dou o exemplo da academia de verão e da semana aberta que foi sendo um percurso que fomos fazendo porque sentimos que havia necessidade de avançar por essa via e também porque aqui na universidade a divulgação de ciência é um aspecto muito marcante/ ahm tem sido extremamente importante conhecer outras experiências similares noutros países que pertencem a redes internacionais pela partilha de experiências e a tentativa de avançar no projecto perante experiências diferentes/ e até para perceber em que ponto de desenvolvimento deste projectos estamos perante os outros/ aí temos tido surpresas muito agradáveis porque há situações em que até estamos muito mais à frente que outros países
- (45) **I** e para os alunos?/ quais são as mais-valias da sua entrada em programas de mobilidade?/
- (46) **CD_RE** eu acho que passa também um bocadinho por isto/ quer dizer a visão da diferença ou da semelhança dos métodos de ensino/ desde poder comparar um campus da UA com um campus de outro país/ poder comparar a diferença ou semelhança no acesso à informação ahm/ o comparar e ter a vivência de realidades diferentes mesmo em termos culturais é diferente porque na forma convencional de agir dos portugueses ahm/ há muito aquela sensação de que estamos aqui e somos pequeninos/ escondidos neste cantinho meio perdidos/ e muitas vezes não é essa a verdade e portanto há um abrir de horizontes
- (47) **I** relaciona isso com o conhecer novas culturas?/ novas línguas?
- (48) **CD_RE** sim sim

- (49) **I** e de que forma é que os serviços de relações externas/ isto é uma frase tirada do plano de actividades para 2002/ promovem junto dos estudantes da UA todos os programas de mobilidade?
- (50) **CD_RE** nessa altura os serviços de relações externas integravam ainda o gabinete de relações internacionais e portanto essa realidade estava completamente presente no dia-a-dia dos serviços e era essa uma das suas funções/ neste momento o gabinete de relações internacionais está integrado noutra estrutura/ de todo o modo ahm
- (51) **I** e nesta altura em que vocês tinham esta responsabilidade que tipo de actividades promoviam?
- (52) **CD_RE** desde a edição das publicações a eles dirigidas/ os guias para o estudante estrangeiros/ o alimentar da página Web/ a dinamização das tais sessões de divulgação sobre os programas e as oportunidades/ o tentar incluir nas publicações regulares da UA a vantagem da mobilidade/ isso ainda é actualmente presente no GRI e também nos SRE/ por exemplo na próxima revista Linhas os percursos que são dados a conhecer de estudantes são percursos de estudantes que foram fazer estágios internacionais/ e portanto é esse o enfoque que que vamos dar/ é também uma forma de promover
- (53) **I** e de que forma é que os serviços procedem à divulgação da instituição UA junto de outros países?
- (54) **CD_RE** ahm/ tem sido em acções mais em acções pontuais e não tanto em grandes acções promocionais/ nos serviços temos uma componente muito grande de divulgação para a captação de alunos / ora a captação de alunos para o primeiro ciclo ainda está muito condicionada à forma de acesso ao ensino superior que tem um contingente ainda limitado e uma forma um pouco limitada de permitir esse acesso para integração e fazer o percurso completo da UA/ portanto não temos ido a grandes feiras internacionais/ normalmente tentamos encaminhar informação folhetos e tudo isso mas não temos feito grandes acções fora de Portugal para o primeiro ciclo/ para o segundo e terceiro ciclos já é uma realidade um bocadinho diferente porque aí o acesso ao segundo e terceiro ciclo é mais facilitado/ havendo ainda poucos cursos ministrados em língua que não o português mas já vai havendo alguns/ portanto começa a ser possível ter essa perspectiva de captação/ portanto já vai havendo essa abordagem/ ainda baseamos muito essa promoção na página web que está em português e em inglês
- (55) **I** quando é que a página web da UA passou a estar efectivamente em inglês?/ foi há pouco tempo?
- (56) **CD_RE** houve sempre algumas componentes mais transversais que sempre estiveram em inglês/ há desde há uns três quatro anos um esforço muito grande de tradução de todos os conteúdos que tenham a ver com planos de estudo com toda essa área de promoção da mobilidade/ ahm e foi dada resposta a essa necessidade e foi dada até realmente ao nível dos conteúdos da disciplina/ e por isso temos o ECTS label que corresponde a esse esforço/ ahm mas é nesta componente de apresentação dos cursos e de todos os conteúdos que lhes estão associados
- (57) **I** no plano de actividades de 2002 os serviços propõem-se captar estudantes de formação inicial e de pós-graduação internacionais junto de novos mercados sem grandes barreiras linguísticas e culturais/ diz mesmo pelo que se deve dar especial atenção aos países africanos de língua portuguesa e aos países da

América Latina especialmente o Brasil/ como é que procedem à captação destes estudantes?

- (58) **CD_RE** estou a tentar situar-me nesse contexto de 2002/<SIL>/ ora ahm/ porque aí foi ahm/ nessa altura estávamos num momento de viragem na internacionalização depois de se terem descoberto as oportunidades de mobilidade via Erasmus e via financiamentos europeus/ aí estava realmente a universidade a abrir-se muito para esses mercados e especificamente para o Brasil com quem havia e continua a haver imensos contactos e solicitações/ portanto aí nessa área não há necessidade de um grande investimento porque as solicitações chegam sem um esforço promocional muito grande
- (59) **I** os alunos dos PALOP até vêm normalmente para fazer o curso todo
- (60) **CD_RE** sim sim/ são uma excepção e vêm com acordos entre os países e com contingentes ultra especiais/ sim sim
- (61) **I** fala-se então em novos mercados sem grandes barreiras linguísticas e culturais/ considera que estas diferenças linguísticas e culturais podem ser uma barreira à mobilidade estudantil?
- (62) **CD_RE** podem podem/ e eu acho que isso continua a ver-se nos números da mobilidade em que os países que são mais apetecíveis para os portugueses que vão para o estrangeiro continuam a ser Espanha França e Itália/ e o contrário também é verdadeiro/ estamos todos aqui por perto/ e com os PALOP também acontecerá um pouco isso/ quer dizer a barreira linguística aí fica atenuada
- (63) **I** no relatório de auto-avaliação da instituição de 2007 refere-se que a vinda de alunos estrangeiros para a UA é inibida pela língua portuguesa/ concorda com esta ideia?
- (64) **CD_RE** sim sim/ a manutenção dos programas em língua portuguesa só seria uma barreira/ sim
- (65) **I** e na sua opinião de que forma é que a universidade poderia actuar para que a língua portuguesa não fosse uma inibição para os alunos estrangeiros?
- (66) **CD_RE** tem a ver primeiro com esta capacidade de a UA se mostrar atractiva/ porque se um estudante quiser muito ir para uma universidade faz o esforço para ultrapassar essa barreira linguística/ por outro lado acho que a universidade também terá que se organizar de uma forma mais ágil para dar resposta/ continuar a promover o curso de português para estrangeiros de uma forma mais flexível ainda para permitir que noutras alturas do ano estes cursos sejam também ministrados/ portanto há os dois aspectos/ o reforço da universidade e da sua capacidade de promover tanto o português para estrangeiros como a utilização de outras línguas em contextos de ensino/ como por outro lado a própria universidade tornar-se internacionalmente reconhecida no sentido de que quem quer vir para cá faz esse esforço de ultrapassar a barreira linguística/ e o contrário também é verdade/ se alguém de design quiser ir para uma universidade de referência em Itália fará eventualmente esse esforço de de enquadramento na língua
- (67) **I** a ideia generalizada que consta é que os alunos internacionais que vêm para a UA tendem a juntar-se o que faz com que a relação com a comunidade local seja dificilmente estabelecida e que a língua portuguesa seja raramente utilizada por eles/ tem esta percepção também?
- (68) **CD_RE** não sei porque não tenho contactado muito directamente com os alunos estrangeiros/ de todo o modo tem havido aquelas iniciativas desse

- intercâmbio com alunos portugueses/ há o Erasmus buddy/ eu acho que um dos objectivos desta figura é promover essa aproximação e a integração mais facilitada dos alunos estrangeiros tanto em meios logísticos/ como arranjar alojamento para saberem onde fazer as compras/ mas também nesse sentido da interacção ser maior
- (69) **I** estamos a falar na integração dos alunos estrangeiros/ qual é na sua opinião o papel da língua e da preparação linguística na integração destes alunos?
- (70) **CD_RE** pois/ é o que estávamos há pouco a falar/ para a língua não ser uma barreira à integração tem que haver pelo menos um conhecimento dos rudimentos da língua do país para permitir uma comunicação básica do dia-a-dia
- (71) **I** e acha que este conhecimento básico da língua é uma responsabilidade deles?
- (72) **CD_RE** sim sim/ mas também da instituição que os acolhe/ se a universidade não tiver esses instrumentos disponíveis mais dificilmente haverá essa integração/ por outro lado é preciso o empenho e o envolvimento de quem vem/ estar disponível e interessado em fazer esse investimento porque é um investimento de tempo e de força
- (73) **I** também nos planos de actividades para 2002 e para 2003, especificamente no plano de comunicação estratégica para a internacionalização/ os SRE propõem-se organizar seminários para a formação transcultural dirigidos aos estudantes da UA candidatos ao programa Erasmus para o ano lectivo de 2002-2003/ está lembrada destes seminários?/ chegaram a decorrer?/
- (74) **CD_RE** não tenho ideia nenhuma para lhe ser sincera porque essa era a tal área que sempre teve alguma autonomia/ é uma questão a colocar ao Niall
- (75) **I** ok/ na sua opinião, qual a importância da elaboração do guia do aluno internacional?/ em que línguas é editado este guia?
- (76) **CD_RE** em português e inglês/ neste momento até nem existe em formato papel/ existe na internet/ mas é importante nessas questões principalmente da integração e da antecipação de questões que os alunos vão aqui deparar tanto na parte mais da logística e do acolhimento como também ao nível académica/ para perceberem como é que é feita a transferência de créditos/ como é que as coisas se processam/ quais as correspondências que têm nos seu plano de estudos/ eu acho que isso é essencial/ portanto é um guia de apoio
- (77) **I** e não houve nenhuma mediada específica que determinasse as línguas a usar?
- (78) **CD_RE** que eu conheça não/ tudo o que tem havido de directivas em termos do ECST label tem segundo me apercebo indicado sempre o inglês como obrigatório/ mas não conheço mais para além disso
- (79) **I** no plano de actividades para 2002 os SRE propõem-se continuar a edição da publicação em língua inglesa The Mover/ li algures que era uma newsletter triannual/ pode explicar-me de que se trata?
- (80) **CD_RE** era um folheto/ uma edição muito simples/ acho que se limitava a uma folha A3 ou um pouco mais e que era no sentido de dar visibilidade a esta mobilidade que existia de alunos estrangeiros cá e de mobilidade dos portugueses para o estrangeiro/ dar conta de algumas iniciativas que se iam desenrolando e do que ia sendo feito ahm mesmo nas actividades de integração de alunos estrangeiros
- (81) **I** portanto era mesmo centrado nos alunos de mobilidade?
- (82) **CD_RE** era era/
- (83) **I** e era editada em língua inglesa?

- (84) **CD_RE** sim sim/ penso que sim/ era só em inglês o que tinha a ver com a questão de ser dirigida a este público de mobilidade
- (85) **I** uhm/ depois analisei os protocolos/ constatámos que de 2002 a 2008 a UA estabeleceu cerca de oitenta protocolos com universidades estrangeiras/ especialmente com universidades brasileiras/ na sua opinião qual é a importância do estabelecimento destes protocolos para a instituição?
- (86) **CD_RE** normalmente são protocolos relacionados com mobilidade de alunos professores e investigadores/ e neste caso o enfoque é para universidades brasileiras e não será tanto para as europeias dado que todos os acordos bilaterais para a mobilidade Erasmus e outras não estava contemplada neste arquivo/ portanto esta é a realidade extra programas europeus/ aqui está contemplada toda a outra questão de intercâmbios e de internacionalização da UA extra programas europeus/ portanto aqui estamos a falar mais de relações interinstitucionais/ por exemplo quando o reitor da UA vai ao Brasil e visita uma universidade normalmente há sempre um acordo que é estabelecido/ nem que seja de intenções de colaboração
- (87) **I** sim
- (88) **CD_RE** estes protocolos também surgem de iniciativas dos próprios docentes e investigadores que no dia-a-dia vão contactando ahm/ e depois há sempre a necessidade de formalizar essa interacção quando não é enquadrada num projecto ou programas
- (89) **I** pronto/ penso que perguntei tudo o que queria perguntar-lhe/ talvez queira dizer algo mais acerca destes assuntos sobre os quais estivemos a conversar/ se entretanto se lembrar de algum documento que pense ser importante por favor diga-me
- (90) **CD_RE** sim sim/ vou dizendo
- (91) **I** agradeço a sua disponibilidade e gostaria de lhe pedir autorização para voltar a contactá-la caso seja necessário
- (92) **CD_RE** sim/ claro

Entrevista ao Vice-Reitor para a Formação Graduada

Nº de intervenções: 01-46

Data da realização: 14 de Julho de 2010

- (01) **I** Antes de mais queria agradecer-lhe a sua disponibilidade/ esta entrevista integra-se no meu projecto de doutoramento em didáctica que se intitula o papel da instituição universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural/ é um estudo de caso com a Universidade de Aveiro/ pretendemos iniciativas que contribuam para a promoção o plurilinguismo aos níveis do processo de ensino-aprendizagem/ da investigação/ da relação com a sociedade/ da comunicação estudantil e das relações internacionais// nesse sentido procedemos inicialmente uma recolha documental em todos esses diferentes sectores/ depois de termos procedido à análise documental tornou-se muito importante conversar com as pessoas que de alguma forma têm ou tiveram uma responsabilidade nestes sectores// portanto vou começar por lhe colocar algumas perguntas gerais
- (02) **VR_FG** sim
- (03) **I** desde há alguns as questões de política linguística/ ou seja conjunto de medidas tomadas no âmbito das relações entre as línguas e a vida social/ as línguas que devem ser estudadas/ as línguas a utilizar em congressos etc./ estas questões têm vindo a adquirir uma crescente importância a nível europeu/ isto traduz-se num grande investimento humano e financeiro neste campo/ considera importante este investimento?
- (04) **VR_FG** sim considero/ acho que é importante realmente enfim/ preservar a diversidade linguística na Europa/ isto sem digamos/ sem colidir com realmente a existência de uma língua franca de publicação no espaço europeu
- (05) **I** uhm/ alguns investigadores nesta área da política linguística no âmbito do ensino superior consideram que é muito importante que existam estruturas ou de órgãos nas universidades que se responsabilizem pelo desenvolvimento de uma política linguística/ concorda com esta ideia?
- (06) **VR_FG** <SIL>/ bem ahm/ parece-me que enfim isso pode ser feito de diferentes maneiras/ eu penso que o mais ahm/ o mais operacional será de facto que a política linguística da instituição que seja desenvolvida no âmbito de ahm/ muito ligada aos programas de mobilidade/ eu não acredito que alguém que tenha esse pelouro isoladamente e sem ter responsabilidades por exemplo nos programas de mobilidade de estudantes que seja útil
- (07) **I** uma política linguística no âmbito da UA/na sua opinião que sectores deveria abranger?
- (08) **VR_FG** eu penso que fundamentalmente o ensino ahm/ e depois todos os outros aspectos serão aspectos que interessarão directamente ao departamento de línguas/ portanto digamos aos especialistas/ mas não os vejo como tendo influência directa na instituição no seu todo
- (09) **I** na universidade de Aveiro este tipo de estrutura não existe actualmente/ como comenta?
- (10) **VR_FG** como lhe digo eu acho que isso deve estar ligado realmente aos programas de mobilidade/ e aí há realmente uma política linguística/ que se traduz

fundamentalmente nos cursos de português para estrangeiros/ portanto enfim nos recursos que a universidade utiliza para que os estudantes estrangeiros que nos visitem fiquem com conhecimento da língua portuguesa/ não é exacto dizer-se que não existe uma política linguística/

- (11) **I** sim/ ainda que seja implícita
- (12) **VR_FG** sim/ mas como lhe digo eu acho que essa é a única maneira de ter uma política linguística efectiva/ sem estar a criar burocracias que enfim são dispensáveis e que por vezes se tornam perniciosas
- (13) **I** além dos cursos livres de que já me falou de português língua estrangeira ahm/ tem conhecimento de alguma medida na UA ainda que parcial de pormenor ou a nível departamental ahm/ alguma medida de política linguística que fosse importante generalizar a toda a instituição?
- (14) **VR_FG** não/ portanto eu penso que digamos ahm/ a aprendizagem das das línguas estrangeiras no nosso sistema de ensino está salvaguardada a nível do ensino secundário/ inclusivamente parece-me que estamos à frente de muitos países em que praticamente foi banida a aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino básico e secundário/ como é o caso da Inglaterra/ portanto eu acho que aí Portugal está bem colocado/ nomeadamente há uns anos atrás havia obrigatório no então primeiro ano comum o ensino de inglês/ e isso realmente desapareceu porque de facto a formação com que os alunos chegam à universidade a nível do inglês nomeadamente é é amplamente suficiente para ter um domínio operacional da língua
- (15) **I** isso vai ao encontro das próximas questões que lhe vou colocar// a análise documental que fizemos no âmbito dos vários sectores mostrou que uma das questões centrais para a universidade de Aveiro é a sua contribuição para a construção de um espaço europeu de ensino superior/ a afirmação internacional da instituição também ao nível da formação/ no entanto constatamos que no discurso institucional relativamente ao processo de ensino-aprendizagem é ausente a referência à importância do ensino-aprendizagem de línguas nos diferentes ciclos/ por exemplo no Regulamento de Estudos da Universidade de Aveiro e o Regulamento de Estudos de Licenciatura e Mestrados da Universidade de Aveiro são totalmente omissos nesta matéria/ como comenta?
- (16) **VR_FG** não acho importante/ de uma forma generalizada os estudantes chegam à universidade com um conhecimento razoável da língua inglesa que é realmente a língua franca de comunicação não só no espaço europeu mas no mundo global/ e enfim no secundário todos eles/ ou quase todos/ têm uma segunda língua estrangeira/ ahm mas de facto uma aprendizagem mais aprofundada de línguas acho que se justifica nos sectores de formação em que a língua tem uma presença que não é apenas instrumental/ portanto em que é um objecto de estudo/ em todas as outras áreas de formação acho que não ahm/ que é utópico estarmos a pedir mais do que aquilo que existe actualmente
- (17) **I** actualmente são de facto muito poucos os cursos que têm disciplinas de línguas estrangeiras nos currículos
- (18) **VR_FG** sim/ mas o inglês deixou de existir porque a aprendizagem do inglês foi como sabe extremamente reforçada em toda a formação básica e secundária/ portanto aquele inglês que era ensinado no primeiro ano comum é um nível de inglês com que os alunos passaram a chegar à universidade/ portanto perdeu qualquer sentido

- (19) **I** e acerca da língua portuguesa/ considera que a UA deveria ou poderia ter uma política mais ambiciosa de promoção da sua aprendizagem?/
- (20) **VR_FG** considero/ considero que aí há realmente deficiências gravíssimas num grande número/ pelo menos num número significativo/ dos estudantes da UA/ de facto creio que era preciso conceber uma política de ensino/ o que os ingleses chamam remedial/ para os estudantes que se verificasse não conseguirem exprimir-se de uma forma razoavelmente correcta em português/ há muitos desses estudantes e é muito preocupante que uma boa parte deles saem da universidade com diplomas em engenharia etc./ que nada têm a ver com línguas/ mas a um diplomado tem que se lhe exigir um bom domínio da língua materna/ coisa que actualmente não ahm não se verifica num bom número dos nossos diplomados/ portanto aí acho que a universidade terá que pensar nisso muito a sério/ terá que tomar medidas e enfim sensibilizar o corpo docente para que despiste estes casos/ para que a universidade possa fornecer a esses alunos a formação em português que eles deveriam ter adquirido e não adquiriram ao longo da sua formação anterior
- (21) **I** e para a comunidade académica estrangeira?
- (22) **VR_FG** para a comunidade académica estrangeira ahm/ é como lhe digo/ portanto há os cursos de português que ahm/ cursos intensivos que como sabe são oferecidos a três níveis/ e portanto creio que estão acessíveis à comunidade académica/ para além disso creio que isso tem que ser feito ao nível autodidacta
- (23) **I** os nossos dois anos de análise foram 2002-2003 e 2007-2008/ 2002-2003 porque foi logo a seguir ao movimento repensar os currículos/ 2007-2008 porque já estava mais ou menos a questão de Bolonha implementada na universidade/ ao compararmos esses dois anos apercebemo-nos que de 2002-2003 para 2007-2008 os cursos com línguas estrangeiras no currículo diminuíram/ e que em 2002-2003 havia cursos que ofereciam uma opção/ o inglês ou o francês/ assim em 2007-2008 para além de serem menos os cursos com línguas estrangeiras nos currículos passaram apenas a oferecer inglês/ como comenta?
- (24) **VR_FG** isso não comento/ porque na educação básica enfim com a introdução do ensino de língua no ensino básico há com certeza novas exigências em termos de conhecimento em línguas estrangeiras pelos professores do ensino básico/ ahm mas pelo menos no primeiro ciclo do básico a língua introduzida foi o inglês/ portanto parece-me que faz sentido embora não seja especialista da área/ mas aí parece-me que aí há uma boa razão para aprofundar os conhecimentos de língua inglesa para pessoas que vão ter que ensinar nas primeiras idades
- (25) **I** falava-me há bocadinho na mobilidade estudantil/ a UA tem como objectivo envolver pelo menos dez por cento dos seus alunos de formação inicial ou de pós-graduação em programas de mobilidade/ que iniciativas tem tomado a UA para atingir este objectivo?
- (26) **VR_FG** bem ahm/ as iniciativas são por um lado uma divulgação dos programas de mobilidade/ divulgação alargada feita pelo gabinete de relações internacionais como sabe// e por outro lado a participação em algumas redes europeias/ nomeadamente no Campus Europae cujo objectivo é realmente a promoção da mobilidade/ mobilidade com qualidade e exigências acrescidas em relação aos programa Erasmus// agora não é possível realmente digamos obrigar os alunos a a passarem um semestre ou um ano noutra universidade se não o quiserem/ a universidade tem sido bastante activa na divulgação desses programas/ em tentar motivar os alunos para aproveitarem as oportunidades de mobilidade que lhes são

oferecidas// enfim/ o êxito tem sido limitado mas também é verdade que todas as metas de mobilidade que têm sido definidas a nível de Bruxelas têm-se revelado completamente irrealistas/ esse é um problema que é global a nível da Europa// agora realmente a universidade deve continuar a atentar motivar os seus alunos para a mobilidade/ portanto tentar dar aos alunos garantias/ o facto da UA ter o ECTS label ahm/ a universidade tem implementado todas as boas práticas de reconhecimento de créditos para estudos feitos lá fora/ portanto tem isso e tem também programas de estímulo para os estudantes fazerem programas de mobilidade/ com certeza que talvez se tenha que continuar a tentar encontrar técnicas de marketing mais eficazes

- (27) **I** na sua opinião professor quais são as mais-valias da participação da UA em programas de mobilidade?/ as mais-valias para a instituição e para os alunos?
- (28) **VR_FG** para os alunos é realmente um ahm/ penso que é uma experiência extremamente enriquecedora do ponto de vista da formação pessoal e também profissional/ o contacto com outras culturas/ a aquisição de conhecimento de uma outra língua/ isso dá-lhes uma mais-valia realmente importante a nível depois do exercício da actividade profissional no espaço europeu// a nível da instituição a presença da universidade de Aveiro nessas redes tornam-na conhecida por outras universidades como parceira de qualidade e fiável/ é também uma componente essencial da afirmação da imagem da própria universidade
- (29) **I** no University of Aveiro self-evaluation report de 2007 apontam-se algumas fragilidades no que concerne aos níveis de internacionalização/ a diminuta participação dos nossos alunos em programas de mobilidade/ o número baixo de alunos e professores e investigadores estrangeiros na instituição/ na sua opinião quais são as razões desta diminuta participação dos nossos alunos em programas de mobilidade?
- (30) **VR_FG** há um factor económico com certeza/ a maioria dos países europeus tem um custo de vida mais caro que Portugal/ uma boa parte dos nossos alunos vivem ainda com as famílias e não têm despesas de alojamento/ e portanto ahm esses obstáculos económico são importantes/ por outro lado também agora com as mudanças curriculares de Bolonha a transição curricular é mais ahm/ a transição curricular representa nalguns casos um obstáculo à mobilidade/ há eventualmente uma maior dificuldade em encontrar disciplinas noutras universidades que tenham correspondência com o plano curricular dos alunos aqui em Aveiro// mas há um outro aspecto que eu creio que poderá ser importante para a mobilidade sobretudo no contexto de Bolonha em que as formações são mais curtas/ ahm e que é a criação de graus conjuntos com universidades estrangeiras e essa é realmente uma área em que a universidade de Aveiro tem alguma experiência/ nomeadamente através dos programas Erasmus mundus onde deveria apostar com mais força nos próximos tempos
- (31) **I** e relativamente ao baixo número de alunos e professores estrangeiras cá?
- (32) **VR_FG** o número de alunos estrangeiros tem aumentado/ nós tradicionalmente tínhamos mais alunos nossos em mobilidade do que alunos estrangeiros a vir para Aveiro/ e a situação inverteu-se há uns anos/ agora depois há de facto aí ahm/ é claro que os alunos por exemplo ahm/ o que diz é verdade globalmente mas por exemplo no âmbito do Campus Europae Aveiro é a

universidade que mais estudantes recebe/ é preciso também ter isso em conta/ e porquê?/ porque é uma rede pequena em que as universidade se conhecessem e puderam realmente apreciar devidamente a oferta da universidade de Aveiro/ agora Aveiro tem realmente handicaps que é preciso tentar ultrapassar mas que são reais/ nomeadamente o facto de ser uma cidade pequena e de não ser um grande centro/ em Portugal os pólos principais de atracção são realmente o porto e Lisboa

- (33) **I** nesse mesmo relatório de auto-avaliação refere-se como uma das possíveis razões para que haja poucos alunos estrangeiros e professores a língua portuguesa/ é vista como um impedimento/ concorda com esta ideia?
- (34) **VR_FG** sim obviamente/ a língua portuguesa é vista como uma língua algo marginal no contexto europeu e a aprendizagem da língua não aparece como uma mais-valia clara/ esse é um problema/ no entanto também convém ver que por exemplo a universidade do Porto tem tido uma evolução extremamente positiva em termos de procura por estudantes estrangeiros nos últimos anos/ portanto a língua portuguesa é uma dificuldade mas é uma dificuldade que não é de todo impeditiva// agora em relação aos docentes/ a mobilidade de docentes é baixa e isso é generalizado em toda a Europa/ é algo que eu penso que se poderá ultrapassar realmente com o estabelecimento de graus conjuntos/ porque essas mobilidades de uma semana para ir a outra universidade dar duas ou três aulas ou fazer duas ou três palestras não são muito motivadoras/ a não ser quando já existe colaboração em termos de investigação
- (35) **I** acha que a UA poderia actuar de alguma forma para que a língua portuguesa não surgisse como uma inibição?
- (36) **VR_FG** <SIL> eu não vejo muito ahm/ não vejo que isso possa ser feito individualmente por cada instituição/ eu creio que isso são políticas globais do país/ mais do que propriamente políticas institucionais/ não vejo muito que a UA pudesse fazer algo de eficaz a esse nível por si sozinha
- (37) **I** e para os alunos que partem?/ de que forma pode actuar a UA para que as línguas faladas nos países de acolhimento não sejam um impedimento à ida dos nossos alunos?
- (38) **VR_FG** por um lado nalguns desses países/ nomeadamente na Alemanha ao nível de mestrado/ há já uma oferta muito significativa de mestrados em língua inglesa/ isso é também uma política que a universidade de Aveiro poderia seguir como forma de atrair estudantes/ por outro lado também há um apoio embora muito limitado à aquisição de conhecimento básicos em línguas estrangeiras que é dado no âmbito do programa Erasmus// portanto é possível a universidade pagar alguma formação em línguas estrangeiras que não é fornecida pela universidade embora o orçamento para isso seja reduzido/ poder-se-ia também enfim ahm/ encarar a hipótese de no próprio departamento de línguas haver alguma oferta desse tipo/ embora realmente um departamento de línguas na universidade não está e não deve estar vocacionado para o ensino básico de línguas
- (39) **I** o departamento de línguas oferece muitos cursos livres além do de português língua estrangeira// uma última questão professor/ na sua opinião qual o papel da língua e da preparação linguística na integração dos alunos de mobilidade?/ tanto para os que vão como para os que vêm
- (40) **VR_FG** embora o inglês seja generalizado na Europa há ainda países em que um bom número de pessoas não fala inglês/ e por outro lado ahm/ para o dia-a-dia

conhecer a língua do país é obviamente importantíssimo para conseguir comunicar com as pessoas/ para conseguir inserir-se no quotidiano do local

- (41) **I** terminamos aqui/ gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre estes assuntos?
- (42) **VR_FG** não/ penso que não
- (43) **I** esqueci-me de lhe dar no início/ eu trouxe uma lista dos documentos que recolhi e analisei/ gostaria de pedir-lhe que olhasse para ela quando pudesse e se achar que me esqueci de algum documento importante faça o favor de me dizer
- (44) **VR_FG** sim senhor
- (45) **I** muito obrigada professor
- (46) **VR_FG** de nada

Entrevista à Vice-Reitora para a Formação Pós-Graduada

Nº de intervenções: 01-62

Data da realização: 26 de Julho de 2010

- (01) **I** antes de mais queria agradecer-lhe a sua disponibilidade
- (02) **VR_FPG** não tem nada que agradecer/ faço-o com muito gosto e compreendo a importância de obter elementos de outras pessoas// não quer dizer que o que elas dizem seja muito importante mas para quem faz uma investigação é importante ter os dados
- (03) **I** exacto// esta entrevista integra-se no meu projecto de doutoramento em didáctica que se intitula o papel da instituição universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural/ é um estudo de caso com a Universidade de Aveiro/ pretendemos identificar iniciativas que contribuam para a promoção o plurilinguismo aos níveis do processo de ensino-aprendizagem/ da investigação/ da relação com a sociedade/ da comunicação estudantil e das relações internacionais// nesse sentido procedemos inicialmente uma recolha documental em todos esses diferentes sectores/ depois de termos procedido à análise documental tornou-se muito importante conversar com as pessoas que de alguma forma têm ou tiveram uma responsabilidade nestes sectores// portanto as questões que olhe vou colocar ahm/ torna-se importante entrevistá-la porque a professora Isabel foi vice-reitora para a pós-graduação em 2007-2008/ no âmbito da pós-graduação analisei um conjunto de documentos/ trouxe-lhe a lista desses documentos para que possa ver e se achar que de facto ahm/ no âmbito da nossa conversa se achar que me esqueci de algum documento importante agradeço que me diga// vou começar por lhe colocar algumas questões gerais// desde há alguns as questões de política linguística/ ou seja conjunto de medidas tomadas no âmbito das relações entre as línguas e a vida social/ as línguas que devem ser estudadas/ as línguas a utilizar em congressos etc./ têm vindo a adquirir uma crescente importância no âmbito da União Europeia/ isto traduz-se num grande investimento humano e financeiro neste campo/ considera importante este investimento?
- (04) **VR_FPG** sim/ com certeza que tem custos/ mas eu penso que tem muitos lucros e portanto isso não pode ser encarado como uma despesa mas como um investimento/ a Europa de facto necessita de ter uma abertura para uma diversidade linguística que não se restringe apenas ao continente europeu mas que deve abranger outras línguas faladas no mundo/ e eu creio que ao nível do ensino superior há políticas europeias nas quais Portugal se inclui muito interessantes e que são indicadoras da importância que a própria União Europeia tem tido nesse âmbito/ refiro-me por exemplo à criação do programa Erasmus mundus e às bolsas que têm sido atribuídas a estudantes não europeus/ na primeira versão deste programa poderiam ser beneficiários dessas bolsas apenas estudantes que não pertenciam à União Europeia/ e esse programa Erasmus mundus foi aberto inicialmente para cursos de mestrado como saberá/ a universidade de Aveiro envolveu-se muito na adesão a esse programa e na apresentação de candidaturas quer da sua iniciativa quer participando em conjunto com outras instituições/ e realizaram-se na universidade de Aveiro encontros dos estudantes que

frequentaram um desses programas Erasmus mundus em mais do que uma edição/ e houve aqui uma reunião de todos eles/ não quer dizer que vieram todas mas estiveram estudantes de várias nacionalidades/ e se bem me lembro estavam presentes na última sessão estudantes de dezassete nacionalidades/ e houve uma intervenção de um estudante etíope que disse uma coisa muito importante e que ainda não tinha ouvido/ que ele tinha usufruído de um programa Erasmus mundus que não lhe tinha trazido apenas conhecimento científico/ tinha também dado a oportunidade de ele conhecer muitos aspectos da cultura dos diferentes países envolvidos através dos seus colegas/ mas o que ainda o tinha marcado mais foi ter constatado que os europeus pagavam impostos para ele ter um curso destes/ portanto eu nunca tinha visto uma explicitação a este nível feita por um europeu/ ele que não era europeu percebia perfeitamente que quem pagava isto eram os europeus com os seus impostos/ foi muito interessante/ cada vez que cito isto e já o referi em vários contextos ahm/ é sempre como um exemplo de alguma coisa que nos surpreende porque não faz parte da nossa cultura/ e o programa Erasmus mundus permite estarem juntos estudantes de muitas nacionalidades diferentes ahm/ uma coisa curiosa que até aconteceu é que dois deles casaram-se um com o outro// portanto a universidade de Aveiro apostou muito nisto/ a universidade de Aveiro tinha o gabinete das relações internacionais que apoiava os professores na organização das candidaturas/ esta é uma iniciativa concreta/ mas o desenrolar destes programas tem muito mais dificuldades do que aquela primeira de todas que é conseguir ter uma candidatura aprovada/ é muito difícil porque o número de programas aprovados é reduzido/ havia na altura 103 programas na Europa aprovados/ é um número muito reduzido em comparação com o número de candidaturas/ a avaliação é muito cerrada e exigente/ os critérios são de facto muito exigentes mas também são critérios que não são sempre controláveis/ porque é sempre uma avaliação em paralelo// o programa Erasmus mundus agora também evoluiu para programas doutorais com outras cláusulas incluídas/ por exemplo poder aceder às bolsas estudantes europeus/ mas aí ainda não existe a participação da universidade de Aveiro/ no meu tempo houve uma candidatura que era liderada por uma universidade alemã/ curiosamente e embora fossem programas muito bem construídos nenhuma proposta liderada por uma universidade alemã ganhou/ e havia várias// o programa Erasmus mundus é uma iniciativa mas há muitas iniciativas/ há o programa Alban que também conhece/ destinado a estudantes da América Latina// entrando no ponto da diversidade linguística ahm há uma comunidade que muito acede a Portugal e a Universidade de Aveiro recebe o grupo mais extenso que são os estudantes brasileiros/ embora para nós tenha menos interesse do ponto de vista linguístico porque estamos mais próximos/ mas do ponto de vista cultural é com certeza enriquecedor

- (05) **I** relativamente a estas questões alguns investigadores da área da política linguística consideram importante a existência de estruturas ou de órgãos em cada instituição de ensino superior que se responsabilizem pelo desenvolvimento de uma política linguística/ concorda com esta ideia?
- (06) **VR_FPG** concordo// no entanto eu acho que é muito difícil uma universidade decidir ahm em termos de política linguística decidir não dar a primazia ao inglês/ porque tudo está organizado no campo científico pelas publicações em língua inglesa/ eu não considero que o haver uma ênfase especial à publicação em língua inglesa que impeça de publicarem em outras línguas/ mas tira a vez/ um artigo não

se publica duas vezes/ e se nós queremos competir no número de publicações nós temos que dar a primazia à língua inglesa/ e isto é particularmente complicado no campo da educação e dos estudos culturais por exemplo/ ou nos estudos linguísticos// o que se passa hoje no campo da investigação em educação é muito gritante porque querem aplicar os mesmos critérios que se aplicam nas ciências ditas duras em que a publicação é sempre em inglês/ sendo os nossos principais destinatários professores em exercício em diversos níveis de ensino e não tendo todos uma proficiência na língua inglesa isto prejudica-nos/ a educação tem de facto este problema/ mas este problema não é só de Portugal ou do Brasil/ isto é um problema de toda a América Latina/ portanto desse ponto de vista nós não estamos sozinhos/ se tivéssemos em conta que somos muitos e se encontrarmos maneira de nos impor eu acho que talvez lucremos/ mas nunca podemos desprezar a publicação em língua inglesa porque ficaremos segregados do resto do mundo// o nosso problema é compatibilizar isso com aqueles que são os nossos deveres de contribuir para o aumento do conhecimento junto dos destinatários/ quem quiser intervir no domínio da educação tem que pensar nos professores

- (07) **I** sim// na universidade de Aveiro este tipo de estrutura que se preocupe com esse tipo de questões não existe actualmente/ como comenta?
- (08) **VR_FPG** eu não sei por que razões isso não existe mas se nós pensarmos noutros países na Europa/que também são periféricos como nós/ por exemplo a Escandinávia/ eles têm a sua própria língua mas para o exterior é tudo em inglês/ há na Suécia e na Noruega universidades de língua inglesa/ os cursos são em inglês/ é tudo em inglês/ e basta-lhes o inglês que ficam abertos para todo o mundo// Portugal é um país tão periférico quanto a Suécia ou a Noruega em relação à Europa mas não é periférico enquanto ponte de ligação para a América do Sul/ portanto Portugal dadas as suas raízes históricas com África e com o Brasil teve sempre essa vocação/ e portanto a língua inglesa e os países da CPLP são também um motor de desenvolvimento da própria língua portuguesa/ a língua portuguesa está mais consolidada no mundo do que qualquer das línguas nórdicas/ agora os países do centro da Europa como o Luxemburgo ou a Suíça são plurilingues/ mas são plurilingues pela sua localização geográfica/ muitos dos que lá trabalham vive no país contíguo/ portanto eu diria é muito fácil num país que é pequeno e rodeado de nações diferentes ahm/ é muito fácil desenvolver mecanismos de implementação de políticas plurilingues/ e não é igualmente fácil a um país limítrofe fazê-lo/ tem que se ter uma vontade explícita e no caso de Portugal que sendo uma ponta também é uma ponte para outros continentes eu acho que ainda não houve ahm/ há tentativas de de difusão mas há tentativas mais pela investigação do que propriamente pelo ensino/ e são as necessidades no campo da investigação científica e da relação que é preciso estabelecer com outros parceiros que levam a que se implementem por exemplo cursos em língua inglesa/ ainda não houve nenhuma necessidade de cursos em língua francesa/ é o domínio da investigação que se depara com essas questões/ aliás eu creio que esta questão não será um questão pertinente para a maioria das pessoas desta instituição/ não é uma questão pertinente porque para eles inglês chega/ portanto eu acho que isto é algo que num grupo específico ou numa comunidade de investigação interessa mas não interessa igualmente à instituição// a instituição universidade de Aveiro está muito preocupada em atrair estudantes estrangeiros/ portanto as políticas de internacionalização de uma instituição passam pela capacidade de conseguir atrair

estudantes estrangeiros/portanto um candidato de outro continente que queira estudar na Europa que possa escolher Portugal e que possa escolher universidade de Aveiro/ e aí para ser competitivo com os outros países e com outras instituições europeias é através do inglês

- (09) **I** tem conhecimento de alguma medida na UA ainda que parcial e de pormenor/ por exemplo a nível departamental / de política linguística que seja importante generalizar a toda a instituição?
- (10) **VR_FPG** eu acho que o departamento de línguas com as ofertas dos cursos que tem acho que trabalha para uma política linguística/ não sei se é reconhecido por todos os outros departamentos como fazendo-o/ mas de facto o departamento de línguas e culturas desta universidade não tem descansado sobre este assunto/ porque não é apenas a diversidade dos cursos/ ainda que cursos curtos e de iniciação e de sensibilização/ que faz para portugueses sobre outras línguas como também para estrangeiros que vêm para Portugal e em particular para a universidade de Aveiro/ o departamento de línguas tem sido o departamento que por vocação e também por iniciativa e dinamismo tem conseguido pôr cursos a decorrer/ e não me parece que seja sempre bem apreciado nesta sua iniciativa/ quer dizer é muito difícil para os investigadores das ciências exactas e naturais perceberem que os papers que se publicam não têm todos quatro ou seis páginas e quinze autores/ mas são assim os papers que saem nas grandes revistas internacionais// e portanto as outras áreas do conhecimento não têm conhecimento bastante para perceberem que não é o mesmo critério para todas as áreas
- (11) **I** há pouco falou-me na questão da internacionalização/ a nossa análise documental permitiu-nos verificar de facto que uma das grandes preocupações da UA é a sua internacionalização e o seu contributo para a criação de um espaço europeu de ensino superior/ apesar desta preocupação constatamos que no discurso institucional relativamente à formação é ausente a referência à importância do ensino-aprendizagem de línguas nos diferentes ciclos/ como comenta?
- (12) **VR_FPG** sim/ na política institucional isto é/ por exemplo na organização dos planos de estudos dos cursos isso não existe/ eu creio que o que está subjacente é a ideia de que essa preparação se faz à margem do currículo/ portanto que cada um deve perceber que existe a oferta de cursos na universidade de Aveiro/ há cursos disponíveis/ portanto que quem quiser fazer esses cursos vai poder fazê-los// a ideia é que isso não faz parte do plano de estudos obrigatório/ mas será algo que cada um deverá procurar/ melhorar o seu nível de expressão numa outra língua/ mas na língua inglesa/ <RI>
- (13) **I** e a professora considera relevante a integração de disciplinas de línguas nos currículos de todos os cursos universitários?
- (14) **VR_FPG** eu considero relevante/ sim/ mas acho que isso se pode fazer por acréscimo/ quer dizer não creio ahm/ os planos de estudo hoje é muito complicado/ é uma questão muito complicada discutir as componentes de um plano de estudos/ e a dimensão do plano de estudos// hoje e comparando com anos ainda não muito recuados o que se vê é que a escolaridade obrigatória/ isto é os tempos lectivos são cada vez mais reduzidos/ porque se parte do princípio que o estudante é autónomo e que precisa de ter tempo para o seu trabalho individual/ ou seja não é preencher o tempo todo com aulas que dará necessariamente uma melhor formação/ isso é um princípio/ não sei é se toda a gente estará preparada para poder usar este princípio/

isso é outra questão// mas hoje em dia há muito mais acesso à informação e muitos mais meios disponíveis// o que eu acho é que em termos de política linguística isto poderia ser uma componente do currículo mas não deveria ser para diminuir a importância que no currículo se dá às outras componentes da especialidade/ mas esta deveria ser uma componente obrigatória

- (15) **I** e na sua opinião que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas de línguas?
- (16) **VR_FPG** bom/ eu não sei se estou a par das políticas europeias sobre a formação plurilingue que hoje é preconizada/ mas creio que hoje as orientações são para além da língua materna mais duas outras línguas
- (17) **I** exactamente
- (18) **VR_FPG** mais duas/ vejo muito difícil que uma delas não seja o inglês/ Portugal não resistirá à competitividade e concorrência com outros países/ no domínio do ensino superior/ se todos os diplomados do ensino superior não falarem correctamente inglês/ eu sou de uma geração que não aprendeu isso e reconheço que é uma grande handicap// e estou a falar de diplomados de primeiro ciclo/ todos têm que sair da universidade a falar correctamente inglês para conseguirem bons empregos/ isto devia ser assumido pela instituição/ e deve haver uma segunda língua que deve ser à escolha da pessoa/ e podia escolher o espanhol/ com certeza que também vai interessar/ mas uma segunda língua que seria à escolha/ mas o inglês teria que ser obrigatório e ter aproveitamento com uma avaliação rigorosa/ não é apenas compreender o que estão a dizer/ é saber falar com correcção/ e isso devia ser uma exigência do primeiro ciclo de Bolonha/ penso que a breve trecho lá chegaremos
- (19) **I** e acerca da língua portuguesa/ considera que a intuição deveria ou poderia ter uma política mais ambiciosa de promoção da sua aprendizagem?
- (20) **VR_FPG** sim/ sem dúvida alguma/ aliás é uma das graves lacunas e ninguém quer pegar nisso/ é a fraca preparação que os alunos têm à saída do primeiro ciclo de Bolonha na língua portuguesa/ na escrita da dissertação de mestrado encontram-se logo gravíssimas lacunas/ gravíssimas lacunas/ na expressão escrita e depois também se apanha muitos erros na expressão oral/ portanto a língua portuguesa não é tão pouco objecto de de ahm de aprendizagem/ não é aprendida/ não é melhorada/ mas pior que tudo é que não é exigido// qualquer professor de uma disciplina que diga que os seus alunos cometem erros ortográficos ou que não sabem escrever não faz também nenhum esforço para corrigir isso/ nenhum aluno é penalizado por isso/ e portanto isso perpetuará o mau uso da língua portuguesa/ alguns dizem que o ensino secundário é que é responsável por isso// terá uma cota de responsabilidade/ mas a aprendizagem da língua terá que se fazer ao longo de toda a vida
- (21) **I** e relativamente à comunidade académica estrangeira?/ acha que a universidade tem ou poderia ter uma política mais ambiciosa de promoção da sua aprendizagem pelos estrangeiros que estão cá?
- (22) **VR_FPG** sim/ podia ter/ mas eu julgo que faculta essa possibilidade/ mas como o que aqui se pretende é instituir o uso do inglês valoriza-se muito mais que as pessoas venham falar o inglês do que aprendam o português// eu acho que estamos muito centrados em nós/ portanto se houver estudantes ou professores que venham falar inglês para nós é importante porque obriga os de cá a comunicar/ a aprender o inglês/ e para os de cá não é importante que os outros saiam de cá a falar português/ a questão é o que é que se valoriza internamente// certamente saberá que

em 2009 23% dos alunos que fizeram doutoramento na UA eram estrangeiros/ é um número muito grande/ estrangeiros que optaram por estar em Portugal a fazer um curso ou um programa doutoral podendo ir fazê-lo a outros sítios

(23) **I** na sua opinião o Processo de Bolonha e a importância que ele confere à mobilidade e à internacionalização trouxe alguma modificação no que concerne às línguas na UA?

(24) **VR_FPG** ahm/ a mim não me parece// acho que Bolonha trouxe uma explicitação de princípios nos documentos/ <RI>/ quer dizer para quem fizer uma análise dos documentos isso está explícito/ eu acho que as práticas do gabinete de relações internacionais por exemplo são muito consentâneas com esta intenção/ isto com querer receber bem os estudantes/ de ter políticas de acolhimento e de inserção/ de os apoiar naquilo que um estrangeiro necessita ao chegar a Portugal/ eu acho que o gabinete faz um grande esforço a esse nível/ penso que têm conseguido melhorar a capacidade de inserção// acho que a universidade não poderia ter um director de relações internacionais melhor do que o Niall/ acho é que o gabinete de relações internacionais está ainda com um staff muito reduzido para poder responder a todas as questões/ e o próprio Niall é que também acompanha a elaboração de todas as candidaturas a apresentar a Bruxelas/ e ele vai a muitas reuniões e é uma pessoa que tem uma grande sensibilidade e tem um interesse institucional por fazer melhor/ portanto no que depende do gabinete eu acho que é o máximo/ acho é que a própria universidade deveria ter uma intenção de ampliar o número de pessoas que ali trabalham/ já cresceu nos últimos anos/ está melhor mas ainda não é suficiente// em relação às línguas/ ahm nos cursos o que se tem incentivado é os cursos em língua inglesa/ os programas Erasmus mundus/ como saberá/ têm uma repercussão no campus que vai para além dos estudantes Erasmus mundus/ porque por exemplo no mestrado em ciência e engenharia de materiais há a versão mestrado português/ e quando os estudantes estrangeiros estão em Aveiro e as disciplinas estão a decorrer em língua inglesa elas decorrem em língua inglesa para todos os estudantes/ por exemplo o programa do ambiente/ o JEMES também é a mesma coisa/ portanto os estudantes que são do programa da universidade de Aveiro/ que não tem nada a ver com o Erasmus mundus/ quando decorre cá a edição Erasmus mundus eles beneficiam da convivência com os outros colegas e das aulas em língua inglesa porque elas são conjuntas/ ahm eu não sei se alguma vez foi feita a avaliação do impacto dos programas Erasmus mundus/ não sei/ o impacto nos outros/ é que ao nível dos docentes isto tem repercussão porque nalguns casos exige mais trabalho porque têm que preparar as coisas em inglês/ mas para muitos deles faz parte da rotina// em relação à língua inglesa há uma coisa de que eu tomei conhecimento/ e tive que tomar algumas decisões sobre isso/ que tem a ver com as exigências que o Erasmus mundus põe ao conhecimento da língua inglesa/ exige um nível mínimo num teste internacional

(25) **I** que é o TOEFL

(26) **VR_FPG** que é o TOEFL/ ora bem/ aconteceu por duas vezes/ uma em particular em que o estudante brasileiro não obteve os mínimos exigidos/ mas ele acompanhava todas as aulas/ ele fez os exames em inglês/ fez todas as disciplinas mas não tinha o mínimo no teste de inglês/ e portanto estava em causa ahm/ cortaram-lhe a bolsa porque não tinha o mínimo

no inglês/ ora bem/ o que ele efectivamente não teve foi o desempenho mínimo no teste de língua inglesa/ mas ele tinha as competências bastantes na língua inglesa para acompanhar as aulas/ fazer os exames e ser aprovado/ portanto acho que o Erasmus mundus ao querer controlar isto não sei se está a querer proteger os estudantes/ ou se está a querer garantir uma coisa que não sabe se corre bem/ e portanto refugia-se num teste que é internacional para dizer que se eles passaram no testes eles sabem inglês/ e não deixa isso ao critério da instituição

- (27) **I** além dos Erasmus mundus alguns programas doutorais/ como o de matemática e telecomunicações exigem um domínio falado e escrito da língua inglesa que deverá ser certificado/ como comenta?
- (28) **VR_FPG** olhe acabei de lhe dizer que neste caso tornou-se uma aberração/ eu acho que tem que haver algum controle/ mas não sei se é isto assim que garante um melhor controle/ se houvesse este teste/ como uma orientação/ mas que depois pudesse ser dada alguma liberdade às instituições para avaliar as competências de alunos e se responsabilizarem por eles terem um domínio da língua que é bastante para seguirem o curso/quer dizer a falta de conhecimento da língua não pode ser um impedimento a eles seguirem o curso/ mas eu confesso que não sei se ter este com esta nota é o bastante para que tudo mais seja garantido/ e o resultado desse teste não é comunicado directamente aos estudantes/ é comunicado ao responsável da instituição// isto sobretudo neste aspecto eu acho que pode ser visto como um indicador que ou desconfiam ou acham que quem tem que saber é a instituição/ ou se o resultado é negativo a instituição é que tem que resolver o problema
- (29) **I** a análise documental que realizámos permitiu-nos concluir que de 2002/2003 para 2007/2008 o número de línguas ensinadas na UA no âmbito da formação pós-graduada não aumentou significativamente/ o leve aumento deveu-se à introdução do árabe e espanhol que apenas integraram cursos para especialistas em línguas pertencentes ao departamento de línguas/ e à abertura de diversos cursos livres/ como comenta?
- (30) **VR_FPG** pois/ é uma contradição e acho um erro// penso que terá a ver com a ideia de que se julga que a formação em línguas é uma formação paralela/ cada um a levará por sua conta/ tal como não somos todos obrigados a praticar desporto/ mas há oferta/ portanto a formação em línguas será vista como uma coisa desse género/ eu acho errado porque acho que todos os diplomados do primeiro ciclo de Bolonha deviam ter um certificado em que como tinham competência em língua inglesa
- (31) **I** daí que a instituição trace em 2007/ no relatório de autoavaliação o objectivo de aumentar o número de disciplinas de pós-graduação leccionadas em Inglês/ o que tem vindo a acontecer/ de modo a que no futuro tanto funcionários como estudantes sejam envolvidos cada vez mais no uso do inglês como língua científica e como língua de ensino/ como comenta?/ tem conhecimentos de medidas para os funcionários neste sentido?
- (32) **VR_FPG** houve e há cursos em língua inglesa/ no departamento de línguas há diferentes níveis de aprendizagem/ eu julgo que aí a universidade tem uma política muito interessante/ é que não discrimina os utentes dos cursos/ eu própria estive num desses cursos e também havia estudantes/ portanto eu acho que aqui a política da universidade é pôr todos juntos/ e agregar os destinatários pelo seu nível de conhecimento e não pela sua posição/ sendo uma ideia interessante sob o ponto de vista conceptual e parecendo até que é a que menos discrimina/ cria situações um

bocadinho estranhas// porque eu frequentei um desses cursos enquanto vice-reitora/ e eu percebia que a própria professora queria tratar-me a mim como tratava os outros/ mas eu acho que quando tinha que dialogar com os outros pares que as pessoas não me diziam tudo abertamente// portanto eu acho que do ponto de vista da instituição é uma ideia muito interessante/ eu acho que a instituição ao tornar a frequência dos cursos possível aos funcionários e eles podendo usufruir de horas de trabalho para ir ao curso/ eu acho que é uma política que mostra que a universidade se preocupa com essa questão/ eu aí não vejo nenhuma discriminação

- (33) **I** quanto às teses de doutoramento/ analisei o *despacho n°51R/97* de 10 de Outubro de 1997/ expressa que o conselho científico poderá permitir que a tese seja redigida em língua estrangeira de reconhecida divulgação na comunidade científica e internacional/ desde que acompanhada de adequado resumo em português/ o que pensa desta decisão?
- (34) **VR_FPG** eu penso que é uma decisão positiva/ só que o meu conhecimento sobre alguns casos particulares deixa-me alguma apreensão sobre o tipo e a qualidade dos documentos/ eu homologuei júris de doutoramento para teses de candidatos estrangeiros/ provas decorreram em língua inglesa porque tinham membros do júri estrangeiros/ e homologuei júris em que a tese foi submetida em inglês/ mas também tive retorno de alguns presidentes dos júris que me diziam que as teses estavam muito mal escritas/ e que deveria haver uma comité que apreciase a qualidade do texto que era apresentado/ e que se o texto é escrito em inglês e é mal escrito isso não será um bom indicador para a universidade de Aveiro// isto é de facto preocupante e este problema foi-me reportado
- (35) **I** diz o despacho que pode estar escrita numa língua estrangeira de reconhecida divulgação na comunidade científica e internacional/ na sua opinião que línguas poderiam ser estas?
- (36) **VR_FPG** bom/ o inglês sim/ porque é a língua da comunidade científica/ eu acho que depende de alguma temática em particular que tenha a ver com com ahm com alguma especificidade própria/ eu vejo que uma tese em estudos franceses possa ser em francês/ que possa ser em espanhol/ em alemão vejo com mais dificuldade/ mas também não me vão dizer que uma tese em estudos alemães não possa ser em alemão/ acho que no âmbito das ciências exactas e tecnologia pode ser tudo em inglês// mas eu volto à minha questão/ que texto é que se escreve nessa outra língua?/ com que qualidade?/ e isso é que tinha que ser a primeira exigência/ agora compreendo que para um candidato estrangeiro seja mais fácil escrever a tese na sua própria língua/ mas aí tem que haver uma revisão para percebermos se está bem escrita
- (37) **I** e relativamente à atribuição do título de doutoramento europeu/ exige-se entre outras coisas que uma parte da defesa seja feita numa língua oficial da União Europeia que não a portuguesa/ como comenta?/ que línguas poderiam ser estas?
- (38) **VR_FPG** eu acho que o doutoramento europeu foi um assunto muito polémico na universidade de Aveiro/ recordo-me do plenário do Conselho Científico onde isso foi discutido/ e curiosamente houve vice-reitores a assumirem posições contrárias/ e uma das pessoas que foi favorável fui eu// portanto o doutoramento europeu não foi/ pelo menos na sua criação/ aqui na universidade de Aveiro ahm/ não é conceito da universidade de Aveiro/ é um conceito que vinha de outro lado mas que a universidade de Aveiro entendeu por bem também abrir/ eu acho que

enquanto universidade que pertence à EUA deve adoptar as medidas que são adoptadas pelas universidades que pertencem a essa associação europeia/ portanto eu fui adepta disso/ acho que devem cumprir-se os requisitos que estão nos documentos originais/ devem-se cumprir rigorosamente/ se o os requisitos que estão pré-determinados se cumprirem eu acho bom para a universidade de Aveiro ter aderido à iniciativa/ e poder um diplomado doutor pela universidade de Aveiro ter um diploma que tem esse estatuto/ abrirá outras portas com certeza em termos de empregabilidade e não sei que mais vantagens dará no futuro/ não tem mais que se recorrer à figura da equivalência de doutoramento/ isso era um horror/ isso foi de facto um horror e um sinal da desconfiança de umas instituições sobre as outras// portanto eu acho que aquelas medidas/ ainda que por decreto/ digam o que uma universidades decide é válido para a apreciação das outras/ eu acho que este princípio é um bom princípio/ que promove a responsabilidade de cada instituição porque o mais importante do que a tese é a formação do novo doutor

- (39) **I** exige-se também no âmbito do doutoramento europeu que a tese tenha sido parcialmente preparada como resultado de um período de investigação/ de pelo menos um trimestre/ realizado num outro país europeu que não Portugal/ como comenta/? quais as mais-valias desta exigência para os alunos e para a instituição?
- (40) **VR_FPG** bom/ para a instituição é que devem mandar pessoas que tenham bons desempenhos/ portanto isso responsabiliza a instituição pelas pessoas// e eu acho que isto tem como um foco de preocupação as pessoas de facto/ proporcionar a oportunidade para ir ouvir outros/ para apreciar outros trabalhos/ para discutir o seu trabalho/ ouvir opiniões contrárias à sua/ e eu acho que isso funciona em prol da formação do novo doutor
- (41) **I** relativamente à mobilidade professora/ a universidade tem como objectivo envolver pelo menos 10% dos seus alunos de formação inicial ou de pós-graduação em programas de mobilidade/ na sua opinião que iniciativas tem desenvolvido a UA para atingir este objectivo?
- (42) **VR_FPG** eu acho que iniciativas explícitas não há/ em termos de de ahm/ não há por exemplo aplique-se o princípio dos 10%/ cada departamento deve definir políticas para atingir estes 10%/ não há uma obrigatoriedade imposta de cima para baixo/ há uma explicitação da importância de alcançar essa meta/ eu penso que está a cargo de cada um dos departamento e centros de investigação não se esquecer disso/ e definir sim medidas que permitam alcançar isso/ mas há ahm/ por exemplo o doutoramento europeu é uma das medidas que favorece/ a questão da participação dos estudantes em programas Erasmus/ a criação dos diplomas dos cursos conjuntos de grau de mestre ou de doutor são muito importantes/ é mais fácil em qualquer um desses programas mandar vir os professores/ mas às vezes vindo um professor facilita-se o contacto/ e alguns alunos entusiasma-se a ir para outra universidade/ mas eu acho que temos ainda muitos problemas para resolver internamente/ não estamos centrados nesse problema especificamente/ acho que não o desprezamos mas acho que ele acontece mais por acaso
- (43) **I** e quais é que considera que são as mais-valias para a UA e para os alunos da participação nestes programas de mobilidade?
- (44) **VR_FPG** para os alunos é seguramente conhecer outros ambientes de formação/ outros modos de fazer as coisas/ outras lógicas institucionais/ para os alunos ir para fora é o melhor/ é das coisas melhores que pode haver/ eu fiz a minha

formação num tempo em que não havia esta mobilidade/ mas fiz uma mobilidade e foi absolutamente precursora do que é um programa Erasmus hoje/ no ano de 1970 fui beneficiária de uma bolsa pelo programa IAESTE/ era para as áreas das ciências e engenharias/ e este programa ainda existe/ eu fui a primeira estudante da universidade de Coimbra a beneficiar disso/ era programa para se fazer um estágio de dois meses/ Agosto e Setembro de 1970/ foi-me oferecido um estágio numa empresa de química em Basileia na Suíça/ então eu fui passar dois meses sozinha à cidade de Basileia/ Suíça alemã/ sem eu saber uma palavra de alemão/ NADA/ e também não aprendi/ fui para um laboratório trabalhar com umas senhoras alemãs que só falavam alemão/ estes dois meses que eu vivi em Basileia completamente sozinha/ sem ter ninguém com quem conversar/ eu era a única pessoa que estava ali deslocada/ foi uma experiência incrível/ foi uma experiência que eu considero fantástica/ foi muito dura mas foi fantástica/ foi num tempo em que não se falava em mobilidade/ eu considero que esta experiência me deu uma compreensão de um mundo que era completamente diferente do meu/ isto foi antes do 25 de Abril/ a Susana não faz ideia do que era Portugal nessa época/ eu vi coisas que nunca tinha visto em Portugal mas como era um cantão de língua alemã/ por exemplo/ eu nunca pude sequer ir ao cinema porque o cinema era dobrado/ e era tudo em alemão/ não valia a pena entrar numa sala de cinema porque eu não percebia nada// foi uma coisa absolutamente incrível/ eu acho que foi das experiências mais marcantes da minha vida/ e reconheço hoje que qualquer estudante que vá para qualquer parte do mundo não sofrerá tanto como eu na altura porque tudo é conhecido de todos/ basta dizer que há internet

- (45) **I** ainda relativamente a esta mobilidade no relatório que já referi apontam-se algumas fragilidades no que concerne aos níveis de internacionalização/ têm essencialmente a ver com a diminuta participação dos nossos alunos nos programas de mobilidade/ o número baixo de alunos e professores estrangeiros na instituição/ na sua opinião/ por que acha que os nossos alunos têm esta relutância em participar nestes programas de mobilidade?
- (46) **VR_FPG** são pouco corajosos/ <RI>/ eu acho que são pouco corajosos/ eu acho que há acesso a tudo aqui dentro/ e portanto pensam/ o que é eu vou lucrar?/ mas eu acho que há um número crescente de alunos que vão/ mas acho que os alunos vão mais para terem uma experiência nova do que propriamente aproveitarem para estudar/ eu não tenho consciência do aproveitamento mas acho que nem todos têm// há uma compreensão da parte das famílias que a mobilidade é algo com um carácter formativo/ que é importante
- (47) **I** outra coisa que se dizia no relatório é que também temos poucos professores estrangeiros/ qual será a principal razão para isso?
- (48) **VR_FPG** sim/ poucos professores estrangeiros ahm/ eu acho que o problema ahm/ aqueles que podem vir para Portugal também têm como alternativas outros destinos/ eu acho que isso tem a ver com a competitividade desta universidade perante outras/ se aumentarmos a competitividade da instituição/ por exemplo melhorando a posição nos rankings internacionais/ passará a ser mais atractivo para Portugal/ e houve algumas medidas em Portugal/ e em particular na universidade de Aveiro/ de atrair investigadores e professores estrangeiros/ porque há cá estrangeiros e pessoas que se deram bem e que gostam de estar/ por que é que eles não conseguem trazer outros?/ não sei/ mas também se atendermos que para os cursos também são poucos os alunos que vão/ eu não sei se proporcionalmente/ em

percentagem/ se o número de professores estrangeiros face ao número total de professores se é muito diferente/ eu acho que nós temos dois problemas em Aveiro/ temos o problema com a saída/ e temos o problema com a entrada// temos professores da universidade de Aveiro que são convidados a ir a outras universidades/fazer cursos/ nós também temos que aumentar a percentagem dos professores que vêm à universidade de Aveiro fazer cursos/ e isso depende das políticas científicas/ eu acho que ao nível da investigação que se estabelecem essas parcerias/ é ao nível dos grupos de investigação/ as redes estão formadas mas é ao nível da investigação/ nós aqui no nosso departamento temos ido a alguns sítios/ por exemplo muitas pessoas aqui da casa já foram fazer algum curso ao Brasil/ por exemplo fazer palestras convidadas em cursos em Espanha/ e muitos outros sítios/ vocês na área das línguas vão a imensos sítios/ eu própria também já fui// bom/ portanto eu acho que nós fomos sem estar a reportar essa nossa contribuição/ acho que nós não dizemos tudo o que fazemos e a instituição não sabe relatar/ quando os relatórios dos centros de investigação forem correctamente elaborados e toda a informação esteja explícita/ a universidade pode fazer/ aliás pode mostrar

- (49) **I** sim/ quando procurei dados sobre estadias de professores fora e professores cá não encontrei/ não há
- (50) **VR_FPG** não consta/ não consta
- (51) **I** portanto não consegui ter dados sistematizados sobre isso
- (52) **VR_FPG** nós sistematizamos aquilo que sabemos que é relevante/ portanto ou nos definem previamente categorias para inserção de dados/ e isto é alguma coisa com que os responsáveis institucionais têm que se preocupar/ é definir que tipo de dados devem ser registados
- (53) **I** mas nada se exige nesse sentido
- (54) **VR_FPG** não/ não é exigido/ portanto a maneira como se organizam as secções de um relatório da instituição é que dá logo ideia do que é que a instituição considera importante/ se não consta lá é porque não lhe foi atribuída importância
- (55) **I** por isso é que eu não encontrei// nesse relatório diz-se que o número baixo de alunos e professores estrangeiros se deve também a uma razão/ e aponta-se a língua portuguesa como um constrangimento à vinda tanto de alunos como de professores/ concorda?
- (56) **VR_FPG** não/ porque o que é privilegiado é a língua inglesa/ os alunos vêm para aqui e falam com os colegas em inglês o que facilita a sua vinda/ e vão aprendendo o português/ eu não acho que eles não vêm por causa do português/ eles não virão por outras coisas/ mas não me parece que seja do português/ os estudantes portugueses são muito bons acolhedores e são muito bons anfitriões/ e recebem muito bem/ e se quiserem os outros aprender português eles também ajudam/ o português de facto sendo uma língua para alguns não familiar/ eu acho que não é um obstáculo a vir/ eu acho que sentem-se é mais aliciados para ir para outros países/ por exemplo/ no JEMES há alternativa de escolher entre Aveiro e Barcelona/ todos queriam Barcelona/ mas quer dizer/ não há nenhum jovem conhecendo por alguma via o que é Barcelona que vá preferir Barcelona a Aveiro que tem setenta mil habitantes/ que é uma cidadezinha pequenina num país muito minúsculo/ mas qual é o jovem que escolhe Aveiro em vez de Barcelona?// o problema grave que tinha o JEMES na angariação da mobilidade é porque competia com Barcelona/ competia também com Hamburgo/ mas aí os problema graves que havia de xenofobia em Hamburgo facilitava a vinda para Portugal

- (57) **I** uma última questão professora/ na sua opinião qual é o papel da língua e da preparação linguística na integração destes alunos?/ dos que vêm e dos que vão?
- (58) **VR_FPG** a integração acontece por múltiplas vias e a língua é uma delas/ agora reportando-me à minha experiência de há quarenta anos/ eu acho que nunca me integrei porque eu nunca soube a língua alemã/ quer dizer eu não tive interlocutores/ o não saber a língua obstaculizou que eu percebesse melhor aquilo/ por exemplo/ eu disse-lhe há pouco que nunca pude ir a um cinema/ porque a língua era um obstáculo// quer dizer a compreensão da língua facilita-nos as outras compreensões sobretudo quando estamos isolados/ se estivermos num grupo de outros que têm os mesmos problemas que nós ou têm os mesmos anseios/ eu acho que nos equilibramos/ hoje não há viagens destas isoladas/ quando se vem para um curso vem-se para uma comunidade mas a língua ajuda-nos a compreender o sítio onde chegámos e a usufruir melhor daquilo que nos pode oferecer o país que nos acolhe// mas acho que em ambiente académico tudo isso está mais facilitado// mas reportando-me à minha experiência ahm/ eu compreendi o trabalho que tinha que fazer no laboratório/ eu não compreendi quais eram os problemas da própria empresa/ foi terrível para mim ouvir todo o dia as pessoas falarem à minha volta alemão e eu não perceber nada/ essa sensação durante dois meses é terrível/ é terrível// portanto a língua é algo que nos pode ajudar a inserir numa comunidade/ não conhecer a língua faz com que o esforço para compreender as outras coisas seja muito grande/ outras coisas culturais por exemplo
- (59) **I** professora não sei se gostaria de dizer mais alguma coisa sobre estes assuntos que conversámos/ peço-lhe que me chame a atenção para algum documento ou iniciativa de que tenha conhecimento e que considere importante no âmbito da nossa conversa
- (60) **VR_FPG** sim/ com certeza
- (61) **I** resta-me agradecer-lhe
- (62) **VR_FPG** de nada/ tive muito gosto

Entrevista ao Presidente do Conselho Directivo do Departamento de Línguas e Culturas

Nº de intervenções: 01- 60

Data da realização: 20 de Maio de 2010

- (01) **I** Antes de mais gostaria de lhe agradecer a sua disponibilidade/ esta entrevista integra-se no meu projecto de doutoramento como dizíamos na carta que lhe enviámos/ intitula-se o papel da universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural/ é um estudo de caso com a Universidade de Aveiro/ ahm com este projecto pretendo identificar iniciativas nos diferentes sectores da UA/ ensino-aprendizagem/ investigação/ relações internacionais/ relação com a sociedade/ iniciativas que possam contribuir para promover o plurilinguismo na instituição/ portanto numa primeira fase procedi a uma recolha documental em todos estes sectores/ no âmbito do ensino-aprendizagem recolhi por exemplo aqui no departamento de línguas os programas das disciplinas de línguas/ agora torna-se importante conversar com pessoas que de alguma forma têm responsabilidade nos diferentes sectores para compreendermos melhor a nossa análise documental
- (02) **PCD_DLC** uhm uhm/
- (03) **I** para a formação graduada e pós-graduada recolhi um conjunto de documentos que analisei/ queria dar-lhe uma lista desses documentos para o professor ver depois/ se achar que eu não recolhi alguma coisa importante/ que me esqueci de alguma coisa agradecia que chame a atenção
- (04) **PCD_DLC** eu vou vendo
- (05) **I** sim/ vou começar por lhe colocar algumas questões gerais relativas a política linguística/ desde há alguns que as questões de política linguística têm vindo a adquirir uma crescente importância no espaço europeu/ isto traduz-se num enorme investimento humano e financeiro neste campo/ considera importante este investimento?/porquê?
- (06) **PCD_DLC** obviamente que sim e sobretudo para nós que estamos num departamento de línguas e culturas/ isso é um dado absolutamente fundamental/ digamos que a nossa reserva é nós não conseguirmos participar nesse investimento porque teríamos muito gosto em disponibilizar mais línguas/ mas por questões de investimento exactamente isso não é possível/ mas tudo o que leve a esse investimento é seguramente bem visto pela nossa parte
- (07) **I** alguns investigadores em política linguística consideram muito importante a existência de estruturas ou órgãos responsáveis pelo desenvolvimento de uma política linguística nas instituições de ensino superior/ concorda com esta ideia?
- (08) **PCD_DLC** não tenho neste momento uma opinião formada sobre isso/ é óbvio que tem que haver algumas directrizes e as instituições têm que saber o que é que querem dentro delas/ e portanto se o entendimento for esse não tenho qualquer dúvida sobre isso/ se passar um pouco além disso ahm/ porque depois jogamos entre uma definição política e uma definição científica e aí eu começo a ter muitas dúvidas sobre quem é que deve fazer o quê// porque as tendências desses decisores políticos é de serem mesmo decisores políticos ahm e nem todas essas decisões são

as mais adequadas depois vistas do outro lado/ pode ser considerado muito interessante um plurilinguismo que abarque não sei quantas línguas mas que na prática não serve para nada/ é muito bonito mas ou não temos docentes ou não temos alunos e portanto ahm/ mas no papel em termos de decisão política é muito interessante/ não é?/ depois concretizar é ahm/ é que ainda por cima isso implica depois uma obrigatoriedade de concretização para alguns e para outros que nem sequer participaram na decisão e ahm/ que não foram ouvidos pelos órgão de gestão/ portanto a minha reserva é ahm/ agora na ideia de definir uma ideia geral/ por exemplo vamos imaginar que há um grupo de cursos na universidade de Aveiro que têm que ser leccionados em inglês/ ou numa outra língua/ a isso nada tenho a opor/ decisões mais genéricas mais consensuais tudo bem/ depois ahm dependendo/ teria que analisar uma situação concreta para me poder pronunciar com mais substância

- (09) **I** e por exemplo/ tentando perceber esse tipo de estrutura/ que sectores da universidade acha que poderia abranger uma política linguística?
- (10) **PCD_DLC** tinha que abranger necessariamente os sectores de decisão/ isto é a reitoria obviamente/ teria que via reitoria acolher os órgãos de decisão em cada departamento porque a política poderia ter de ser diferente de departamento para departamento/ os directores teriam que estar no mínimo ouvidos de forma insistente/ e naturalmente em termos de uma definição mais concreta teria que ter a participação das pessoas e dos departamentos envolvidos na leccionação das línguas na universidade
- (11) **I** na universidade de Aveiro não existe este tipo de estrutura ou órgão responsável pela promoção de uma política linguística/ por que será que não existe?
- (12) **PCD_DLC** como lhe disse tenho muitas dúvidas sobre a existência dele e sobre a utilidade/ quando mais não seja a prática da existência de uma coisa dessas/ porque essa política pode ser definida na mesma sem haver um órgão específico para isso ahm/ a universidade de Aveiro já decidiu que determinados cursos são leccionados em inglês pura e simplesmente e não precisou de ter um órgão desse tipo/ a universidade de Aveiro já decidiu aqui há uns anos que no departamento de línguas e culturas o curso de línguas e relações empresariais devia alargar o âmbito para o espanhol que não existia/ que devia alargar o âmbito para o árabe que não existia/ e portanto há um conjunto de decisões que podem ser tomadas claramente sem uma estrutura desse género havendo a necessidade como é obvio de alguém assumir esse ahm/ mas a actual estrutura da universidade de Aveiro a esse nível é perfeitamente clara e portanto sabe-se quem tem que tomar as decisões que podem ser melhores ou podem ser piores/ agora as pessoas também sabem sobretudo nesta última reformulação numa estrutura muito centralizada/ também sabem que os decisores têm que se fazer acompanhar de um conjunto de consultores independentemente de não serem os consultores a tomarem as decisões/ o reitor é o decisor máximo mas para um conjunto de vasto de decisões ouve e pede a opinião/ agora sempre nesta nesta ahm/ nesta dança digamos entre órgãos de decisão/ reitor e directores de departamento// a tendência neste momento em termos organizativos é de simplificação e os últimos estatutos da universidade de Aveiro simplificaram de forma enorme toda a estrutura decisória/ e portanto não faz agora sentido começar a fazer o contrário/ agora uma coisa a ter um comité ou um conselho ou um grupo de pessoas que possa formal ou informalmente
- (13) **I** e como é que vê o papel do departamento de línguas nessa situação?

- (14) **PCD_DLC** eu acho que será imprescindível/ agora já não digo nada/ não é?/ quer dizer uma política linguística definida sem ter lá o departamento de línguas era no mínimo bizarra
- (15) **I** e tem conhecimento professor de alguma medida na UA ainda que parcial de pormenor ou a nível departamental de política linguística que seja importante generalizar?/ que sobressaia de alguma forma?
- (16) **PCD_DLC** quer dizer há/ há/ as decisões tomadas por exemplo para alguns programas doutorais serem leccionados em inglês/ há agora uma decisão que ainda não está a aparecer aí mas que já está tomada/ que é por exemplo a página do instituto de investigação aparecer em inglês/ só em inglês/ do instituto de investigação não/ dos centros de investigação
- (17) **I** só em inglês?
- (18) **PCD_DLC** só em inglês/ português em princípio não/ cada um depois poderá ter/ há política em que nós participarmos na tradução de páginas internas da UA para inglês/ já fizemos montes de traduções/ e portanto há assim um conjunto já consolidado de medidas ahm/ depois a nível de departamentos aí conheço menos/ é um conjunto de decisões que temos vindo a tomar nomeadamente a oferta de cursos livres/ a oferta de disciplinas de línguas a pedido ou por oferta nossa para cursos de mestrado e para cursos de doutoramento internacionais que estamos a alargar/ portanto há depois um conjunto de pequenos pormenores a esse nível/ já aconteceu dois tipos de situações diferentes/ alguém me telefona e diz olhe nós estamos aqui a fazer um programa de doutoramento e achamos importante que uma das disciplinas seja uma disciplina de línguas/ o que é que vocês nos podem oferecer?/ eu digo que vou ver e de pois podemos pôr a hipótese de não sei quantas línguas de depois os alunos escolhem/ fazemos uma proposta e ahm/ por exemplo neste momento o japonês é possível para alguns cursos de doutoramento ahm/ russo ahm/ como disciplinas pontuais que têm apenas seis ECTS no curso todo/ mas portanto isso é alguém que pede e a partir de alguma experiência agora fizemos uma proposta global que já foi aprovada e que é possível para toda a universidade/ isto é a partir deste momento qualquer ahm/ depois vai depender da decisão da criação do curso/ ao ser criado um curso de doutoramento se quiserem lá pôr uma disciplina que tenha seis ECTS naquilo que a universidade chama de outra área científica ela pode ser preenchida por uma disciplina de línguas
- (19) **I** ligando a isso que o professor estava a dizer sobre a inserção de disciplinas de línguas nos currículos/ com a análise documental que fizemos verificámos que de facto a instituição se preocupa muito com a contribuição para a construção de um espaço europeu de ensino superior/ com a sua afirmação internacional/ não só a nível investigativo mas também ao nível da formação/ no entanto constatamos que no discurso institucional relativamente ao ensino-aprendizagem é ausente a referência à importância do ensino-aprendizagem de línguas/ por exemplo nada se diz no regulamento de estudos da universidade de Aveiro/ nada se diz no regulamento das licenciaturas e dos mestrados/ como comenta?
- (20) **PCD_DLC** eu penso que a esse nível não tem que ser ahm/ não teria que haver uma menção/ eu penso que o problema está a um outro nível/ se fizermos a análise dos cursos de licenciatura e dos mestrados e dos doutoramentos vemos que é diminuto o número de cursos que tem lá espaço para as línguas/ esse é que é o problema/ porque estar a dizer no regulamento que é muito importante ter as

línguas ahm depois na prática isso não se concretiza/ porque o regulamento pode dizer uma coisa mas se o plano curricular não contempla acabou/ não há hipótese// exactamente por causa dessa contradição ahm/ dessa não existência de línguas é que o departamento de línguas negociou com a reitoria o alargamento dos cursos livres com condições bastante favoráveis para os alunos da UA/ porque nós não tínhamos isso/ é que o preço era bastante mais alto/ e negociámos com a reitoria um preço quase simbólico de cem euros por semestre para um curso de quarenta e oito horas/ e os números dispararam/ quer dizer no semestre passado nós tivemos para todos os cursos de línguas e de escrita criativa e de língua gestual oitocentas candidaturas/ oitocentas candidaturas/ e portanto não ahm/ de tal maneira que não conseguimos dar resposta como é óbvio mas aqui há uns anos andávamos pelo quatrocentos candidatos

- (21) **I** sim/ isso vai ao encontro dos nossos resultados
- (22) **PCD_DLC** a negociação teve também um outro chamariz para os alunos/ é que a frequência destes cursos vai para o suplemento ao diploma e portanto é uma cadeira extracurricular mas é oficial com nota/ e portanto foi esta mistura de um preço muito acessível e de uma validação em termos oficiais como é o suplemento ao diploma que realmente fez modificar a adesão dos alunos da universidade a estes cursos// eu penso que às vezes é muito mais importante uma medida destas do que estar no regulamento de estudos a dizer que é muito importante o conhecimento de línguas porque depois chega-se ao plano curricular e ele não está lá
- (23) **I** já que estamos a falar nos cursos livres ahm/ de facto o que o professor diz vai ao encontro dos meus resultados/ em 2002-2003 existia apenas o curso livre de português língua estrangeira e em 2007-2008 existiam sete/ PLE árabe chinês espanhol francês inglês e alemão/ qual foi a razão para esta maior diversidade?
- (24) **PCD_DLC** isto tem que ir por tentativas/ não é?/ nós já tínhamos feito uma primeira tentativa de criar mais cursos livres/ não me lembro em que ano/ mas foi uma tentativa condenada ao fracasso por razões financeiras porque não montámos uma organização eficaz e às tantas tivemos que pagar mais aos professores do que aquilo que recebemos/ e portanto pensámos isto não pode ser/ no mínimo dos mínimos isto tem que se pagar a si próprio e tem que dar para despesas decorrentes dos cursos/ e não deu por uma razão muito simples/ nós não nos tínhamos apercebido de uma coisa que agora sabemos que é corrente/ os alunos inscrevem-se e depois desistem/ começam a frequentar e desistem/ e portanto nós tínhamos uma estrutura que não contemplava isso e tínhamos um acordo com os professores em que pagávamos à hora/ tanto valia ter dez como vinte alunos ele recebia o mesmo/ e portanto nós fizemos uma pausa// depois houve uma tentativa de alemão ahm/ nós tínhamos alguma dificuldade de pagamento porque embora seja possível legalmente a universidade não autorizava que fosse pago suplementos a professores internos que leccionassem os cursos livres/ como eles já tinham o horário completo eu não lhes ia pedir trabalho de escravo/ e portanto estava num dilema/ quer dizer não lhes podia pagar/ não lhes podendo pagar não lhes podia pedir serviço extra/ a UNAVE podia pagar e portanto fez várias propostas mas por razões que não interessam aquilo não teve nenhum sucesso/ os professores eram nossos/ eles organizavam os cursos/ só que os cursos eram tão caros que não tiveram alunos e foi depois aí que eu comecei a ver/ quer dizer/ comecei a juntar alguns professores da casa/ entretanto houve um decréscimo de alunos e começaram a sobrar horas

lectivas/ portanto fiquei com margem de manobra por esse campo e comecei a ter um conjunto de colaboradores externos com quem negocie os pagamentos/ só têm que me dizer o número mínimo de alunos que aceitam para lhes compensar minimamente até porque alguns vêm de Coimbra/ recebem uma percentagem daquilo que os alunos pagam/ e a partir daí foi o primeiro alargamento/ começou-se a consolidar e começámos a aumentar as línguas

- (25) **I** e quais foram os critérios subjacentes à escolha destas línguas?
- (26) **PCD_DLC** primeiro foram as línguas que nós tínhamos aqui/ foi o inglês/ francês tivemos sempre alguma dificuldade até porque a procura é sempre muito diminuta ahm/ o espanhol que no início não arrancou porque não tínhamos alunos mas que depois passámos a não ter uma capacidade de resposta e tínhamos procura/ o alemão que vai tendo uma procura razoável/ foram as que arrancaram/ e depois começaram a chegar hipóteses de pessoas que me vinham cá propor ahm/ olhe eu ensino japonês por exemplo/ a professora que temos veio cá falar comigo/ pediu-me uma entrevista e trouxe-me o currículo/ eu disse-lhe que estava disposto a arriscar agora se terá alunos não sei/ e começou a ter/ as pessoas acharam piada/ tentámos o húngaro várias vezes mas nunca tivemos candidatos/ a língua eslovaca que tentámos este ano não teve ninguém
- (27) **I** e o russo?
- (28) **PCD_DLC** o russo vai variando/ mas o russo funciona sempre porque a professora aceita qualquer número de alunos e portanto umas vezes funciona com cinco alunos/ outras vezes funciona com quinze/ este ano tem duas turmas/ uma de nível iniciação/ outra de nível mais elevado
- (29) **I** e há casos ahm/ penso que foi o senhor professor Fernando Rocha que me falou nisso/ estarem cá por exemplo investigadores da Rússia da Eslováquia etc e que às vezes até eles próprios poderiam leccionar esses cursos livres ou dar disciplinas de opção
- (30) **PCD_DLC** <INT> pois/ mas isso nós nunca fomos por aí/ embora neste momento tenhamos uma professora de espanhol de cursos livres que é investigadora na química/ mas é o único caso e só começou este semestre porque realmente eu continuo a ter uma enorme dificuldade de dar resposta às solicitações ao nível do espanhol/ e mais uma vez foi porque a pessoa em questão me contactou/ vi o currículo e surgiu uma oportunidade/ de tal maneira que já se disponibilizou agora para os cursos intensivos que vamos anunciar hoje ou amanhã para agora Junho e Julho/ se tiver alunos vai ser uma das professoras
- (31) **I** ainda relativamente à formação graduada e pós-graduada/ considera relevante a integração de disciplinas de línguas nos currículos de todos os cursos?
- (32) **PCD_DLC** eu não iria por aí sinceramente/ embora em termos de pagamentos isso dava-me imenso jeito <RI>/ aliás já tivemos isso para aquilo que era conhecido como o primeiro ano comum/ o inglês/ mas mesmo assim isso depois gera situações algo complicadas porque repare/ só para ver/ o primeiro ano comum tinha obrigatoriamente inglês mas chegava um grupo muito significativo de alunos que já sabia inglês/ e portanto o que é que se fazia?/ fazia-se logo a abrir um teste de nível/ quem tinha determinado nível ficava dispensado/ depois era uma guerra porque todos queriam ficar dispensados/ e lembro-me que a seguir à afixação das notas era um corrupio de alunos aqui no departamento a discutirem a nota que tiveram/ porque era menos uma cadeira que tinham/ e portanto as pessoas não viam aquilo como um enriquecimento mas como uma obrigação de andarem ali um ano a

empatá-los com mais uma disciplina/ e portanto eu eu não sei ahm/ depende um pouco da maneira como se integra no curso/ eu penso que é preferível uma solução deste género/ isto é o próprio curso demonstra a necessidade das línguas/ em química eles têm que ler em inglês/ não têm outra hipótese/ ou sabem ou não sabem/ se não sabem têm que ir aprender e aí o que é importante é haver uma capacidade de resposta institucional para isso/ e portanto neste momento são os cursos livres/ todos têm essa possibilidade/ mas pode ser uma cadeira extra-curricular ou coisas assim do género/ o esquema depois era uma questão de ser estudado// agora eu penso que é mais importante do que isso e o mais valorante para mim é realmente a própria estrutura do curso mostrar que a necessidade das línguas é absolutamente fundamental/ e eu penso que globalmente isso acontece/ globalmente isso acontece/ portanto a partir daí as pessoas vão ter que tomar decisões e digamos que é o antecipar a vida activa/ as pessoas quando forem para a vida activa vão ter que tomar decisões/ se eu não sei isto/ preciso disto e tenho que o aprender/ formal ou informalmente eu tenho que ir obter novos conhecimentos e eu penso que esta dinâmica poderá começar desde já na aprendizagem de línguas/ não me repugna nada// é óbvio que em termos de visão de departamento perante toda a universidade era muito melhor eu estar a assegurar montes de disciplinas de línguas em todos os departamentos/ isso permitia-me gerir muito melhor ahm/ ter mais docentes etc etc/ mas penso que nesta altura sobretudo de dificuldades económicas é capaz de não ser a melhor solução até porque cada vez mais a tendência é reduzir o número de disciplinas/ reduzir as cargas horárias/ se lá vamos pôr línguas as pessoas perguntam/ mas neste curso o que é relevante?/ é química ou é as línguas?/ porque isso depois é uma dinâmica muito complicada de gerir

- (33) **I** se houvesse uma decisão de que todos os cursos ou quase todos devessem ter um espaço para uma disciplina de línguas e culturas ahm/ para a escolha dessas disciplinas de línguas que critérios na sua opinião deveriam estar na sua base?
- (34) **PCD_DLC** dependendo da perspectiva ahm/ não podia claramente ser todos os cursos têm uma língua e é o inglês/ por uma razão muito simples/ isto iria massificar o ensino e iria dar um nível de ensino que muitos dos alunos a frequentar já tinham/ no mínimo deveria haver uma escolha entre duas três quatro línguas conforme também a capacidade de resposta/ por que o importante não é dominar mais uma língua/ é dominar duas três ou quatro e só se tem vantagens porque mesmo em química que é quase tudo em inglês há coisas que estão escritas em francês/ embora a química até seja o pior exemplo porque tudo o que é muito bom está em inglês/ portanto os alunos deviam ter essa possibilidade/ e depois porque neste momento a nível de ensino do inglês no ensino preparatório e secundário ahm/ quem fez um acompanhamento minimamente consistente dessa aprendizagem chega aqui com um nível bastante razoável/ portanto para se desenrascar para ler e para falar ahm/ para comunicar mesmo dentro da sua especialidade um grupo muito significativo não precisará/ a não ser que fosse uma coisa muito específica mas aí a capacidade de resposta seria muito difícil/ porque inglês específico para química para física não estou a ver que houvesse capacidade de resposta// mas a existir uma coisa dessas seria há aquele espaço de línguas que pode ser preenchido conforme o que o aluno já tiver de trás/ se o aluno tiver bons conhecimentos de inglês não faz inglês/ faz alemão italiano francês/ três ou quatro hipóteses/ depois quantas mais forem mais difícil é gerir porque depois podemos ter um número muito diminuto de

alunos para uma língua e portanto isso não pode funcionar/ mas com algumas ressalvas penso que poderia passar por aí/ sou absolutamente contra até porque há formações muito diferenciadas nas línguas/ vou-lhe dar um exemplo/ nos cursos de doutoramento formalmente existe uma disciplina que começou pelo inglês/ e o que eu negocieei com os coordenadores dos doutoramentos foi/ vão chegar aqui alunos de várias nacionalidades que vão para inglês ou português/ um sabe um bocadinho outro sabe um bocadão/ a minha proposta não é criar uma turma para aqueles alunos/ como tenho vários níveis a funcionar eu vou colocar cada aluno no nível mais adequado e aí aprendem todos/ se eu criar uma turma única onde tenho uma mistura de conhecimentos/ quer dizer estão ali uns que não aprendem nada porque já sabem aquilo tudo/ tenho outros que não aprendem nada porque não têm o nível suficiente para acompanhar e depois tenho três ou quatro que estão realmente a aproveitar/ e portanto os nossos cursos livres permitiram-nos resolver esta questão/ por exemplo no inglês eu tenho um monte de níveis/ os alunos fazem o teste de nível e são colocados numa turma mais adequada aos seus conhecimentos/ formalmente depois todos têm a mesma disciplina mas todos lucraram em aprendizagem

- (35) **I** sim
- (36) **PCD_DLC** e portanto uma disciplina obrigatória em determinado curso não me dava margem de manobra
- (37) **I** e acerca da língua portuguesa/ considera que a UA deveria ter uma política mais ambiciosa de promoção da sua aprendizagem?
- (38) **PCD_DLC** acho/ claramente/ é uma das peças do ensino em Portugal/ todos os nossos cursos têm obrigatoriamente língua portuguesa no mínimo um semestre ou quase todos dois semestres e até mais ahm/ porque é calamitoso/ é calamitosa a situação/ e nós vamos a reuniões e ouvimos disparates constantemente/ há alguns cursos/ não são muitos/ são dois ou três/ além dos nossos que têm/ há o técnico superior de justiça e há em Águeda vários que têm também mas aí não somos nós que leccionamos/ mas de resto não e seria fundamental ahm/ eu não tenho capacidade de resposta porque ahm/ já chegámos a pensar em cursos livres de língua portuguesa mas nem tenho capacidade de resposta nem seguramente no início teria grande adesão/ mas já tenho pensado nisso a um outro nível claro/ com programas muito específicos/ um programa sobre escrita por exemplo/ ou sobre oralidade/ sobre erros frequentes/ coisas deste género
- (39) **I** e para a comunidade estrangeira?
- (40) **PCD_DLC** para comunidade estrangeira temos/ o curso de português língua estrangeira funciona essencialmente a dois níveis/ funciona para os alunos de intercâmbio com países estrangeiros/ não é só Erasmus/ é campus europeae e com a Ásia também
- (41) **I** para eles é gratuito não é?
- (42) **PCD_DLC** é é é/ todos esses cursos nos seus diferentes níveis de funcionamento estão abertos a quem se quiser inscrever// o número não é realmente muito significativo/ o grande número é de alunos da UA que estão aqui em intercâmbio/ de externos temos uma dúzia para aí e temos à volta de 200 alunos da UA em português língua estrangeira nos diversos níveis/ o número tem oscilado entre 170 e 250/ varia conforme os anos/ neste semestre temos à volta de 200/ repare isto depois tem um problema para nós/ há alguma indefinição de como é que isto é contabilizado em termos de serviço/ o certo é que as aulas têm que ser dadas mas

depois não soma para os docentes e tem havido um compromisso aceitável de gestão ahm/ mas já tivemos há uns anos atrás um problema muito sério porque tínhamos aquelas aulas para dar e não tínhamos recursos/ não tínhamos quem as desse/ mas a situação tem normalizado

- (43) **I** na sua opinião o processo de Bolonha e a importância que ele confere à mobilidade e à internacionalização trouxe alguma mudança no que concerne às línguas na UA?
- (44) **PCD_DLC** trouxe e vou-lhe dizer porquê/ ainda há pouco tempo alguém em finais de Março me bombardeou com e-mails consecutivos porque queria frequentar um curso livre de italiano porque no próximo semestre vai para Itália ao abrigo do programa Erasmus/ e eu disse/ desculpe mas eu agora não tenho nenhum programa a iniciar-se e não o posso inserir numa turma/ isto é um exemplo mas todos os anos tenho um conjunto de contactos a pedir do tipo ahm/ eu quero porque vou para a Alemanha/ eu quero porque vou para Itália etc/ isso nota-se na procura/ na motivação da procura
- (45) **I** e no currículo dos cursos?/ o professor estava a dizer que há menos cursos a integrarem disciplina de línguas e eu própria cheguei a essa conclusão
- (46) **PCD_DLC** sim/ além dos nossos só temos alguns de saúde/ temos o de turismo que apesar de tudo é uma coisa insignificante/ para um curso de turismo ter dois semestres de línguas ainda por cima um no primeiro ano e outro no último ahm/ quer dizer não percebo/ depois temos os técnicos superiores de justiça mas não tenho a certeza se é esse ou outro curso dessa secção/ e em termos de licenciaturas ahm/ física tem como opção e o ntc novas tecnologias da comunicação tem também como opção/ depois nós juntamos alguns para fazer coincidir/ houve alguma má programação/ alguns cursos não falaram connosco e puseram uma opção de línguas num semestre onde não existe para mais nenhum curso/ como é uma opção o número de alunos interessados será de dois ou três e nós simplesmente não pudemos leccionar/ ter um professor ocupado com dois ou três alunos é absolutamente impossível/ portanto houve alguns erros de programação que originaram isso
- (47) **I** de facto isso vai ao encontro daquilo que concluí
- (48) **PCD_DLC** <INT> depois Águeda também tem mas isso ahm
- (49) **I** sim/ todos têm disciplinas de línguas/ de facto de 2002-2003 para 2007-2008 houve uma diminuição do número de curso com línguas no currículo/ houve sim um aumento de disciplinas de línguas por causa da oferta de cursos livres
- (50) **PCD_DLC** hm hm/ a formação pós-graduada tem vindo a aumentar gradualmente quer a nível de mestrados/ já há vários nomeadamente mestrados europeus que incluem obrigatoriamente uma língua que depois pode ser português língua estrangeira ou outra/ já há um vasto conjunto de doutoramentos que ahm/ programas doutorais que estão a incluir/ ela aparece inicialmente como um espaço genérico mas depois são cada vez mais os directores de programas a perguntarem-me o que é que eu tenho para preencher aquele espaço em termos de línguas/ portanto aquilo é um espaço comum de seis ECTS para todos os programas doutorais da UA/ tem que estar lá um espaço fora da área científica do curso e há cada vez mais cursos desses a pedirem informação dos cursos de línguas que o podem preencher/ os alunos não são obrigados a vir para um curso de línguas/ podem ir para muitas outras coisas mas têm essa opção

- (51) **I** para além disso concluímos que alguns cursos para não especialistas em línguas em 2002-2003 incluíam inglês e francês/ uns inglês outros francês/ em 2007-2008 para além de serem menos os cursos com línguas nos currículos as disciplinas de francês desapareceram/ passaram apenas a incluir opções de inglês/ como comenta?
- (52) **PCD_DLC** em termos de estrutura curricular não foi assim/ o problema é que ahm/ eu penso que só há um curso que dá alternativa/ penso que é os técnicos superiores de justiça em que os alunos podem escolher entre francês e inglês/ o problema é que quando o número de alunos para francês é muito diminuto não dá para funcionar/ portanto às vezes acontece isto/ nós tentámos uma vez forçar mas mas não ficámos satisfeitos com o resultado
- (53) **I** uma última questão professor/ como já tinha dito alguns programas doutorais já começam a exigir uma língua/ nós vimos por exemplo o de matemática e telecomunicações que exige um domínio da língua inglesa e que deverá ser certificado/ como disse também para o ingresso nos mestrados Erasmus mundus a exigência é similar/ como é que comenta?
- (54) **PCD_DLC** isso tem a ver com a leccionação/ o que eles querem exigir aí é que podem leccionar em inglês e portanto têm que saber que os alunos compreendem/ isso aí não tem a ver com uma política de línguas/ tem a ver com a política do mestrado de alargar o âmbito de recrutamento/ captar alunos internacionais mas garantir que há comunicação e portanto a exigência passa por aí/ quer dizer ahm/ alargar a todo o mundo o recrutamento é fácil/ agora o risco era por exemplo vamos imaginar/ ter aqui um grupo de chineses que não sabiam inglês/ e as aulas eram dadas como?/ portanto isso é simplesmente uma solução prática para resolver um problema/ alargar claramente o âmbito de recrutamento/ agora a pessoa sabe que tem que ter conhecimentos de inglês e se não tiver escusa de concorrer porque as aulas vão ser leccionadas em inglês
- (55) **I** sim/ não sei se se o professor quer acrescentar alguma informação no âmbito desta conversa que tivemos/ ou relativamente a algum assunto
- (56) **PCD_DLC** talvez uma ideia com que nós andamos agora mas que ainda não está consolidada/ a propósito de os alunos demonstrarem possuir determinados níveis/ nós estamos a sentir esse problema/ os alunos que vão para fora são cada vez mais confrontados com a necessidade de certificarem que possuem determinado nível/ e temos sido cada vez mais procurados pelos alunos da UA para nós lhes certificarmos isso/ de tal maneira que estamos a pensar organizar um conjunto de exames para isso/ exames de nível escritos e orais e com o timbre da UA que diz este aluno dentro do quadro europeu das línguas está neste nível// quer dizer neste momento está a ser respondido individualmente/ há um docente que individualmente fala com ele e faz-lhe um teste e assina um certificado/ mas neste momento a procura já é significativa e se a divulgarmos será muito mais significativa seguramente/ nós quase de certeza vamos três ou duas vezes por ano ter marcação de exame escrito e depois entrevista ou exame oral com base no quadro europeu de línguas// por causa disto o curso de português língua estrangeira em termos de estrutura foi radicalmente alterado/ exactamente para o aluno ao frequentar determinada turma ficar logo a saber que se ficar aprovado tem equivalência àquele nível/ porque era uma coisa que nós não tínhamos e isso é cada vez mais uma exigência

- (57) **I** obrigada professor/ agradecia-lhe que quando tivesse tempo olhasse para essa lista e se verificar que não analisei algum documento importante agradeço que me comunique
- (58) **PCD_DLC** está bem está bem
- (59) **I** muito obrigada
- (60) **PCD_DLC** de nada

Entrevista ao Vice-Reitor para a Investigação

Nº de intervenções: 01-76

Data da realização: 04 de Maio de 2010

- (01) **I** antes de mais gostaria de lhe agradecer a sua disponibilidade para esta entrevista que se integra no meu projecto de doutoramento em didáctica que se intitula O papel da instituição universidade na construção uma Europa plurilingue e pluricultural / trata-se de um estudo de caso com a Universidade de Aveiro/ portanto aquilo que nós pretendemos essencialmente é identificar iniciativas no âmbito da instituição que concorram para a promoção do plurilinguismo ao nível do ensino-formação/ da investigação/da relação com a sociedade/ da comunicação estudantil/ das relações internacionais// daí que estejamos a entrevistar pessoas com responsabilidades nestes campos// ahm neste sentido o que eu fiz inicialmente foi uma recolha documental no âmbito de todos estes sectores com a ajuda de muitas pessoas que me disseram vai ver aqui/ vai ver ali/ se calhar este documento interessa-te// feita esta recolha e uma análise documental vimo-nos na necessidade/ de facto de conversar com as pessoas que de alguma forma têm responsabilidade nestes campos e que nos possam a ajudar a ahm/ a elucidar alguns dos resultados da análise// eu trouxe um um documento que é uma listagem dos documentos que eu recolhi no âmbito de dois anos lectivos para a investigação/ ahm foi o que eu recolhi e analisei// gostaria que o senhor professor se sentisse à vontade para ahm/ se achar que há algum documento que não procurei ou não encontrei e que possa ser interessante tendo em conta o delinear da nossa conversa que que faça o favor de me dizer
- (02) **VR_I** uhm// no final pode ser que possa sugerir alguma coisa
- (03) **I** obrigada// ahm então vamos começar um bocadinho de forma geral com questões de política linguística// portanto desde há algum tempo que as questões de política linguística têm vindo a adquirir uma grande importância na Europa ahm/ o que se traduz num investimento tanto financeiro como humano// ahm considera importante este investimento?
- (04) **VR_I** bom ahm/ tanto para esta questão como outras que eu/ enfim antecipo que possam aparecer ahm// eu acho que as respostas têm que ser divididas em duas áreas/ embora eu antecipo até pela recolha documental que fez que está muito virada para a área de investigação/ eu penso que temos que ver a questão do plurilinguismo e da maneira como ele está a ser encarado no terreno/ ahm se separarmos dentro das universidades ou das instituições de ensino superior os seus dois pilares principais/ de um lado a formação do outro lado a investigação/ ahm e eu aqui a este pilar de investigação junto um essencial/ o terceiro que é o da extensão/ portanto o da prestação de serviços/ da tecnologia etc/ embora a formação também aí esteja envolvida/ mas ele está muito encostado à investigação/ isto porquê?/ pelo menos na área em que eu actuo/ enfim que são as ciências/ ahm o problema é visto de maneira diferente// eu vou começar pelo mais simples/ que é aquele que que é mais redutor até/ que é aquele lado da ciência// do lado da ciência vou-lhe ser muito franco directo/ eu diria quase cruel/ o plurilinguismo está morto/ quer dizer poderá enfim tecnicamente estar moribundo mas em termos práticos está morto/ mesmo os resistentes como os franceses e os espanhóis que resistiram o

máximo possível/ ahm estão à render-se à evidência do inglês para disseminar os resultados das suas investigações

(05) I uhm

(06) VR_I resta agora um bocadinho por razões históricas os países de leste/ onde ainda é possível ir até congressos até internacionais em que ahm/ há ainda alguma dificuldade na <IND> do inglês/ mas é como lhe digo por razões históricas/ porque durante o todo período soviético o inglês não era leccionado como língua estrangeira em países como a República Checa e a Polónia etc/ era o russo ou o alemão/ e portanto aí há essa razão histórica/ portanto ainda é possível// no ano passado fui a um congresso internacional na Rússia onde eu diria um terço das comunicações foram apresentadas em russo/ mas já é ahm/ vê-se que tem uma incidência geracional/ portanto pessoas mais velhas que eu/ os outros já todos falam inglês/ os franceses durante muito tempo resistiram e hoje ahm / eu que me considerava até um francófono ahm em termos do domínio da língua/ eu hoje tenho dificuldade em escrever em francês por causa dos acentos que o inglês não tem e portanto/ porquê?/ porque perdi/ até quando vou a França/ excepto na rua é que falo francês/ o resto falo inglês/ ou curiosamente até português

(07) I pois

(08) VR_I portanto ahm na área da ciência o predomínio do inglês nota-se nos livros e revistas da especialidade/ nós caminhamos do ponto de vista linguístico para uma situação monolítica na ciência/ portanto por isso é que eu separei/ já do lado do do ensino/ da da educação/ da formação/ eu eu tenho expectativas diferentes/ porquê?/ muito da vivência dos programas de intercâmbio/ ahm tanto do lado de cá digamos assim/ ou seja os estudantes que nós recebemos/ ou mesmo quando nós nos esforçamos/ nós os docentes por dar aulas em inglês eu reparo que/ pelo menos os alunos/ não digo os melhores/ aqueles que são mais dinâmicos que não são necessariamente os melhores/ aqueles que são mais dinâmicos/ ahm desde que estejam cá um semestre/ no final já percebem qualquer coisa// não digo que falem/ por causa do convívio com os colegas/ das saídas nocturnas etc// e portanto eu noto isso aqui/ e também da experiência que recolhi durante muitos anos/ eu durante alguns anos acompanhei muito esses programas/ eu diria até ter ido para a reitoria/ e porquê?/ porque aqui no departamento quer quando estive na direcção do departamento/ estive muitos anos/ quer mesmo depois sempre gostei de acompanhar os nossos alunos que iam para fora/ eu fui das pessoas que iniciei o Erasmus aqui nas Geociências/ e nesses primeiros anos eu não estabeleci nenhum contrato bilateral sem que eu não fosse lá/ ver em que condições os alunos iam ficar etc/ e depois acompanhava digamos mesmo à distância ahm a vivência dos nossos alunos que iam para lá/ mesmo quando deixei de ter essa responsabilidade procurei ir sabendo quem é que estávamos a enviar/ depois quando eles regressavam// como eu aqui normalmente dava aulas aos primeiros anos e depois aos últimos apanhava os mesmo alunos cinco seis anos depois em que há uma mudança tremenda do aluno/ e portanto eu perguntava a muitos deles/ então chegaste a ir para fora?/ como é que foi?/ e eu reparava que também sucedia a eles o mesmo/ quer dizer// embora eles fossem utilizar o inglês como língua veicular acabavam sempre por aprender qualquer coisa/ nem que seja aquelas coisas práticas

(09) I a nível cultural/ não é?

(10) VR_I aí sim é que eu penso que estas áreas do intercâmbio do estudante no ensino superior estejam a ser ahm excelentes veículos do plurilinguismo/ é evidente

que nós/ eu tenho alguma expectativa ahm/ mas enfim é mais de sentimento/ que o próprio/ a própria alteração do conceito de estudante acabe por invadir a área da investigação// não é?/ porque quer dizer/ nós hoje já consideramos estudante um doutorando/ no meu tempo se me dissessem que eu era estudante eu estranhava/ quer dizer eu sou um assistente a fazer doutoramento/ depois apareceu os bolseiros/ mas é um bolseiro a fazer doutoramento/ não passava pela cabeça de ninguém dizer aquele sujeito é é um estudante de doutoramento

(11) I pois/ hoje em dia

(12) VR_I <INT> hoje há.../ e nós já temos mobilidade de alunos de doutoramento que podem fazer parte do seu doutoramento no estrangeiro/ a própria FCT/ as suas bolsas já possibilitam

(13) I <INT> as chamadas bolsas mistas

(14) VR_I sim/ portanto essa essa experiência de mobilidade de estudantes poderá a vir “contaminar” a investigação/ e embora inevitavelmente ahm não vá anular o predomínio do inglês/ eu diria mesmo o monopólio do inglês como língua veicular na investigação/ irá porventura possibilitar às pessoas virem a ter mais uma segunda terceira quarta língua na qual conseguem entender alguma coisa/ o suficiente para sobreviver no país/ aí poderá realmente justificar-se o esforço que quanto a mim até nem é material ou monetário/ é muito mais humano/ incentivar a pessoa é acho que é muito mais difícil do que arranjar recursos financeiros

(15) I isso vai ao encontro dos nossos resultados/ ahm nós analisámos os documentos que temos aí/ e concluímos que nesses dois anos lectivos 70% da produção científica produzida da UA é redigida em língua inglesa// que a língua portuguesa surge muito muito abaixo/ e que nas outras línguas estrangeiras praticamente nada é publicado/ ahm/ o que é que diria?/ que comentário poderia fazer a este resultado?

(16) VR_I bom/ isso é normal/ aliás era uma das coisas que eu ia sugerir que consultasse se é que não o fez que é as bases de dados de publicações internacionais/ e pode fazê-lo para a universidade

(17) I uhm uhm

(18) VR_I se for ao web of science permite-lhe obter dados das línguas em que os investigadores da UA publicam// vamos aqui às línguas// cá está inglês 7800 artigos de 1979 a 2008/ português catorze/ espanhol nove/ francês seis/ chinês três/ e portanto tem aqui uma base de dados muito interessante ahm/ é falível e é parcial porque só tem os domínios mais científicos entre aspas

(19) I pois

(20) VR_I há outra coisa/ já que estamos a falar de revistas e disto/ mesmo assim os dados que muitas vezes aparecerem em bruto são ilusórios/ apesar de serem maus eles escondem uma realidade que ainda é pior/ porque por exemplo eu já publiquei em revistas e se calhar aparece listado como espanhol um artigo que está publicado em inglês/ porque há revistas que são bilingues

(21) I pois

(22) VR_I por exemplo revistas de língua espanhola/ nós não temos na minha área que é as ciências da terra não temos uma única revista nesta base de dados/ aqui só estão as melhores revistas e para lá entrar é difícil porque tem que ter uma expansão muito grande/ os brasileiros já conseguem ter uma ou duas mas não têm muitas/ os espanhóis também na minha área têm uma ou duas/ tem sido muito difícil/ mas alguns países da América latina de língua espanhola têm conseguido/

porquê?/ é porque circulam no mercado sul-americano e portanto têm uma divulgação muito grande/ e há revistas que eu conheço/ duas mexicanas na área das ciências da terra e ciências do mar que são bilingues/ quer dizer ahm eles exigem que os artigos submetidos o sejam nas duas línguas/ inglês e espanhol/ ahm é uma forma enfim de assegurar recursos porque muitas vezes há um interesse comercial/ eu submeto um artigo em inglês/ escrevo-o em inglês até porque se essa revista não o aceitar eu a seguir tento noutra/ e portanto faço-o logo em inglês para a primeira tentativa mesmo que essa revista me diga que aceita em espanhol/ mas a mim dá-me o mesmo trabalho ser em inglês ou espanhol/ mesmo que eu dominasse o espanhol/ domino-o em termos de falar/ escrever tenho algum problema mas também tenho o inglês/ o trabalho é o mesmo mas eu prefiro escrevê-lo logo em inglês/ portanto eu envio em inglês/ quando eles a seguir me dizem que eu tenho que escrever em espanhol/ eles ao mesmo tempo que me dizem isso dizem logo que oferecem o serviço de tradução com o custo tal/ e eu/ quer dizer que sei também o custo do meu tempo digo aceito/ e portanto nesta prática a revista assegura que tem que ter lá um tradutor/ portanto é uma forma também ahm/ é também uma política comercial/ mas ahm ahm/ isto só para dizer que muitas vezes os números escondem uma realidade que ainda é pior/ porque realmente quando nós vemos estes estes estas distribuições por línguas ahm/ aparecem línguas que na realidade foram mesmo no artigo a segunda língua

(23) **I** exactamente/ e acha que este uso quase exclusivo do inglês como língua da ciência poderá ter algumas consequências ao nível da ciência que se faz?

(24) **VR_I** ahm// em termos da divulgação tem/ em termos da ciência que se faz/ enfim/ não tenho uma reflexão tão profunda/ em termos da divulgação não tenho dúvidas/ ahm basta ver ahm ahm/ não é tão fácil mas também dados/ os países de origem de quem publica/ é evidente que há um benefício dos nativos da língua face aos outros// o que se compreende que depois também são os nativos que dominam as comissões editoriais/ e portanto controlam a política de publicação das revistas/ é uma pescadinha de rabo na boca/ e portanto eu não tenho dúvidas que ahm/ o monolitismo linguístico na ciência está a afectar a divulgação/ e já há reacções a isso ahm/ que estão a passar muito/ isto tem factores de ordem económica/ quando eu tenho uma revista que consegue ter grande divulgação ela automaticamente é mais procurada/ e portanto é difícil uma revista que a seguir aparece captar os melhores artigos/ não é?/ e portanto tem dificuldade em impor-se/ ahm tem havido grupos de cientistas que se organizam e tentam quebrar o bloqueio destas grandes editoras através da internet com revistas de edição electrónica// mas as revistas de edição electrónica têm alguns problemas// porque por um lado ahm/ são ahm mais liberais no sentido da captação do artigo/ e portanto eu diria que/ a comparação é grosseira mas é passível de ser feita/ é comparar a enciclopédia britânica ou o larrousse com a wikipedia/ é grosseira a comparação/ quer dizer porque no wikipedia qualquer um de nós pode publicar/ mas estas revistas electrónicas eu posso submeter mas não é automaticamente publicado

(25) **I** exacto

(26) **VR_I** mas de qualquer forma ahm/ a publicação é muito mais liberal/ ahm e portanto ahm/ de qualquer forma eles exigem ahm/ como é que eu hei-de dizer?/ pelo menos uma/ quer dizer há revistas que exigem à mesma o inglês e aí portanto aí eu não estou a ver vantagem nenhuma/ há outras que já exigem outra língua mas exigem sempre um resumo/ por vezes muito alargado em inglês// eu já publiquei/ já

tive a experiência em que por exemplo exigiam um resumo e depois a dupla legendagem das figuras/ ahm/ que as referências fossem todas traduzidas para inglês/ quer dizer no fim disto tudo mais vale fazer o artigo todo em inglês/ não é?

- (27) **I** pois
- (28) **VR_I** portanto há todo um conjunto de condicionantes que eu penso/ por isso é que eu comecei logo a ahm/ digamos as minhas respostas dizendo minha cara/ do lado da ciência eu penso que a batalha está perdida/ pelo menos nas próximas gerações
- (29) **I** pensa que há alguma medida/ na sua opinião/ que se poderia tomar para contrariar esta tendência?
- (30) **VR_I** não/ quer dizer qualquer medida que se tome obriga a um repensar a política científica// ou seja obriga a a recuar naquilo que é a internacionalização/ porque repare as internacionalizações/ se nós olharmos para a história/ deram sempre origem a quanto mais não seja a uma língua franca/ não é?/ e existiram várias e nas quais o português teve um papel relevante/ portanto há sempre uma tendência para caminhar/ ahm neste caso nós não tivemos que criar uma língua franca porque houve uma que se impôs/ por isso é que o esperanto não teve sucesso
- (31) **I** ia perguntar-lhe o que é que pensa acerca de editoras que publicam artigos e livros em diferentes línguas mas já acabou por me por me responder quando quando me falou em revistas bilingues
- (32) **VR_I** sim/ de certa forma/ embora embora eu eu pessoalmente não não tenha um mau sentimento em relação a revistas bilingues/ acho que seria um mal menor/ aliás ainda há muito pouco tempo participei de uma reunião ahm nacional de geológica portuguesa/ é a minha área/ eu faço parte dos corpos de gerência e onde discutimos exactamente seguir o caminho que os espanhóis fizeram que foi/ enfim tomar uma decisão top-down nós vamos ter uma revista de topo internacional nem que isso obrigue a fechar outras/ o problema destes países latinos é que cada um quer ter a sua/ pequenina onde só publicam os seus amigos os colegas e tal/ e depois também não divulgada por uns quantos/ os espanhóis impuseram uma ahm/ e portanto todos os apoios oficiais foram canalizados para aquela revista e as outras podiam continuar mas não tinham apoio/ e portanto se nós não devíamos fazer o mesmo/ ahm e depois veio a pergunta e essa revista é publicada em que língua?/ e e porque uma coisa condiciona a outra/ se nós dizemos esta é que é a revista portuguesa de topo então a seguir devia ser publicada em português/ se não deixa de ser revista portuguesa/ ahm e eu fui uma das vozes nessa reunião que defendeu a publicação dos artigos em duas línguas/ obrigatório/ portanto ahm/ os autores submetiam na língua que quisessem sabendo que iriam ter que assumir os custos da tradução para a outra a menos que já enviassem nas duas/ portanto se enviassem em inglês tinham que pagar a tradução para português/ se enviassem em português a tradução para inglês ou forneciam as duas que teria que passar por um corrector oficial// e pronto esse foi um ponto de discussão/ eu não me repugna isso/ embora repito é é um mal menor/ porque a tendência vai acabar por ser sempre as pessoas verem ahm/ numa revista destas eu próprio autor português se enviar um artigo para uma revista dessas mesmo que ela já esteja na base de dados que eu quero/ eu vou ter sempre é cuidado com a versão inglesa porque eu não quero apenas que o meu artigo seja publicado/ eu quero que o meu artigo seja citado/ e agora estamos a chegar ahm/ eu deixei isto de propósito/ o problema é que ahm / na medida ahm/

por isso é que é difícil quebrar este ciclo/ porque cada vez mais a avaliação das pessoas na sua vertente de investigação é pelo impacto do seu trabalho

(33) I <INT> exacto

(34) VR_I é pelos medidores de impacto/ já nem é pelo indicador de produção/ é o indicador de impacto/ e portanto o indicador do impacto ahm/ os indicadores que existem é o número de vezes que o nosso artigo é referenciado/ então vamos às bases de dados como esta/ quem é que vai lá?/ é o português?/ que portugueses existem passíveis de citar o meu trabalho?/ e mais/ se ainda por cima quisermos podemos/ depois vamos refinando estas coisas/ vamos ver quantas vezes este artigo foi citado/ depois a seguir é quantas vezes foi citado descontando as pessoas que são autores co-autores ou trabalham com eles/ então aqui em Portugal em áreas científicas pequenas eliminamos o universo todo/ por exemplo na minha área/ eu trabalho em argilas/ não há ninguém a trabalhar no país em argilas que não tenha sido meu aluno de doutoramento// portanto o assunto está morto/ eu não tenho público/ só um curioso que pode ir consultar mas provavelmente não vai referenciar

(35) I uhm uhm

(36) VR_I portanto eu tenho que estar à espera que o meu artigo seja lido por estrangeiros/ e portanto tem que estar publicado numa língua que eles entendam

(37) I numa língua de grande divulgação

(38) VR_I exactamente/ aí é que é o grande problema/ uma revista bilingue para mim a versão portuguesa é uma imposição/ não é uma opção/ a minha opção é escrever em inglês/ a outra é uma imposição que a revista me impõe/ por isso é que eu digo/ é um mal menor e de alcance limitado/ quem é que vai ler a versão portuguesa?/ vamos imaginar um artigo a duas colunas/ a da esquerda em versão inglesa e a da direita em português/ quem é que vai ler a versão portuguesa?/ o meu aluno/ estou a fazer bem ao meu aluno?// ou ou a aumentar-lhe a preguiça?// não é?/ estamos a a cair no outro pilar

(39) I e e por exemplo

(40) VR_I <INT> imagine agora/ agora faço eu uma pergunta

(41) I diga

(42) VR_I todos os países de língua não inglesa a fazerem isto// todos os alunos desses países a terem a possibilidade de não lerem em inglês e lerem na sua língua// o avanço teórico do multilinguismo na área científica traduzia um recuo real do multilinguismo na área educacional/ veja bem/ por isso não é simples separar os dois/ e e devemos ter noção que poderá vir a haver a longo prazo algum progresso na área científica se houver a curto médio prazo um grande progresso na área educacional/ por isso é que eu digo/ esta aqui sim vale a pena/ porque há apetência/ as pessoas os jovens tem apetência a aprender e têm facilidade se for nos contactos pessoais/ quando entram na via profissional sucede o contrário/ você vê agora numa perspectiva social/ você vê a quantidade de jovens/ e eu tenho visto muitos porque estou aqui já há trinta anos/ ahm que vestem irreverentemente e depois quando vão trabalhar são mais clássicos// sabe qual foi a única vez na minha vida em que vim para a universidade de livre vontade de fato completo e gravata?

(43) I para o doutoramento?/ a defesa?

(44) VR_I foi no dia em que me vim apresentar

(45) I para trabalhar aqui no departamento

(46) VR_I nunca mais

(47) I <RI> pois

- (48) VR_I só obrigado/ para actos públicos/ e mesmo assim já tenho ido a júris sem gravata/ se vou usar o traje académico por cima não levo/ mas por que é que eu disse isto?/ porque quando se entra no mercado de trabalho há uma tendência ao mimetismo/ depois a seguir ahm/ enfim relaxamos novamente/ isto tudo para dizer que há efectivamente ahm dinâmicas completamente diferentes/ a facilidade com que nós aceitamos uma abordagem multilinguística ou o contrário uma monolítica consoante estamos na área da educação formação ou estamos na área da investigação
- (49) I e professor diga-me uma coisa
- (50) VR_I <INT> porque a ambição é diferente/ quando nós estamos na área da ahm/ quando nós somos estudantes nós queremos é aumentar o leque dos nossos contactos/ e para isso temos que falar/ utilizar os meios todos/ quando nós estamos na investigação o que nós queremos é ser reconhecidos/ e para sermos reconhecidos temos que falar a língua que permite o reconhecimento
- (51) I e diga-me uma coisa ahm/ alguns investigadores em política linguística que estudam estas questões consideram importante que haja em cada instituição universitária uma estrutura/ um órgão que seja responsável pela promoção do do desenvolvimento de uma política linguística nas instituições/ defendem que de facto é importante que isso aconteça/ concorda com esta ideia?
- (52) VR_I ahm como uma/ como item de algo mais vasto/ ahm por exemplo ahm/ uma das coisas que eu acho que foi extremamente importante na Universidade de Aveiro há uns anos atrás foi ter havido uma política clara de incentivo aos programas de mobilidade/ houve um pró-reitor que não foi uma pessoa qualquer/ foi a professora Estela que que atingiu digamos o patamar máximo/ uma das responsáveis na Europa por pelos programas de mobilidade e portanto nós apostámos nisso/ depois considerámos que o processo estava em velocidade de cruzeiro e temos na minha opinião/ e assumindo também a minha co-responsabilidade nisso porque estive seis anos na equipa reitoral/ ahm não temos ainda hoje ahm uma estrutura organizada não apenas para essa questão que coloca mas para toda a internacionalização e da captação de estudantes/ ahm tenho indicações de que isso vai ser feito ahm neste mandato reitoral/ dentro desta vertente/ quer dizer/ da cooperação/ de uma internacionalização/ porque a questão que coloca tem que ser vista nesse quadro/ não pode ser vista de forma isolada
- (53) I sim
- (54) VR_I quer dizer se nós queremos simultaneamente internacionalizar a universidade e reforçar a captação de formandos/ temos que ter este problema/ mas tem que ser as duas coisas porque se você só atacar o primeiro vai cair no monolítico outra vez/ então se eu quero internacionalizar a formação eu vou pôr toda a gente a a dar aulas em inglês
- (55) I e acha que isso era possível?
- (56) VR_I ahm/ a médio prazo
- (57) I que constrangimento ou obstáculos é que pode encontrar?
- (58) VR_I posso encontrar obstáculos essencialmente do ponto de vista da capacidade dos docentes e discentes fazerem essa transferência de uma forma/ eu não digo uniforme/ mas enfim coerente/ ou seja num intervalo curto de tempo todos conseguirem fazê-lo/ provavelmente teríamos anisotropias e corríamos o risco de ter cursos onde já era possível dar tudo em inglês e cursos em que não era/ e portanto haver alunos que eram diplomados tendo tido um percurso linguístico

diferente/ vejo obstáculos neste ponto/ noutro não/ repare/ em geologia elementos de estudo já são todos praticamente em inglês/ portanto a pesquisa bibliográfica que o aluno faz já é toda em inglês/ não é difícil aos docentes ahm e eu digo isto com conhecimento de causa/ ahm darem a aula em inglês/ embora isso seja muito particular/ porquê?/ porque temos um corpo docente envelhecido/ não temos um corpo docente rejuvenescido/ e ao ser envelhecido é tudo gente que já tem uma longa experiência de ir a congressos e de fazer comunicações/ e portanto não é difícil com um suporte em powerpoint dar uma aula em inglês/ também não é difícil responder às questões dos alunos em inglês/ tenho algumas dúvidas que um corpo discente que já de si é pouco dado a pôr questões/ eu penso que talvez o problema maior no curto prazo/ que isso depois podia ser ultrapassado com estratégias adequadas/ mas é difícil a curto prazo ter aulas participadas em inglês/ acho que a maioria dos alunos ouvia/ pedia no fim o powerpoint e levava-o para casa para tentar perceber melhor o que o professor tinha dito/ aí poderíamos ter algum ahm/ alguns problemas particularmente críticos com o modelo de ensino que estamos a implementar que é um modelo de ensino muito focado na situação problema/ portanto se o aluno na aula não percebe a situação problema/ quer dizer quando é descritivo tudo bem/ quer dizer o aluno não percebeu mas tem o texto e lê/ decora o texto porque é descritivo/ agora se é interpretativa a interpretação deve ser pelo menos iniciada na aula/ se ele na aula tem dificuldade em acompanhar podemos ter algum problema/ mas para mim o problema maior era como é que isso era “compaginável” com o recrutamento de novos públicos/ os novos públicos são pessoas maiores de idade/ e portanto aí é que haveria uma maior dificuldade/ portanto por isso é que eu digo/ esta questão da língua na formação tem que ser vista do quadro destes dois parâmetros da universidade/ a internacionalização e a busca de novos públicos/ eles são ahm/ parecem antagónicos e portanto ahm / eles não podem ser desenvolvidos em paralelo porque senão um está a ir para a frente e o outro está a ir para trás/ e e a dada altura ahm nos estamos a produzir tensões/ tensões internas/ isso é que eu acho que tem que ser encarado com muito cuidado e prende-se muito com aquilo que eu dizia há bocado/ como é que nós depois tiramos proveito destas mobilidades/ por exemplo irmos captar alunos à América Latina/ irmos captar alunos à África/ ahm para simultaneamente incentivar a a que eles aprendam ou dominem melhor a nossa língua/ mas também possibilitar que os nossos alunos que estão cá consigam enriquecer nem que seja culturalmente/ e também que a internacionalização permita que a língua franca actual seja entendida por todos/ portanto isto parece quase a quadratura do círculo e por isso é que não pode ser atacada de forma avulsa

(59) **I** pois/ tem conhecimento de alguma medida na UA ainda que parcial e de pormenor/ a nível departamental por exemplo/ de política linguística que tenha sido tomada ahm e que seja importante generalizar a toda a instituição?

(60) **VR_I** na na área do ensino formação confesso que não acompanhei estes anos/ embora nunca tenha deixado de dar aulas mas pronto/ na área da investigação sim/ porque nós ahm nestes anos/ eu diria nestes últimos cinco seis anos aumentámos muito o número de estrangeiros a fazer investigação na Universidade de Aveiro porque integramos equipas internacionais de investigação/ e é e por vezes em grupos mesmo/ quer dizer de diferentes nacionalidades/ já chegámos a ter aqui quinze pessoas da mesma nacionalidade em unidades orgânicas diferentes e com capacidades diferentes/ não tenho conhecimento de uma política global da

universidade/ tenho conhecimento de iniciativas/ algumas multi-departamentais/ por exemplo a oferta de cursos de línguas em que embora a iniciativa estivesse centrada num departamento/ normalmente no departamento de línguas/ mas era digamos articulada com outros departamentos ou centros de investigação onde estaria o público-alvo/ sei sei que houve ahm/ também houve o inverso/ aproveitar o facto de estar cá essa comunidade para enriquecer a oferta de cursos de línguas/ por exemplo cursos de chinês e de russo/ alguns das pessoas que ensinavam essas línguas eram investigadores dessas nacionalidades que estavam na Universidade de Aveiro a exercer a sua actividade// para além disso não tenho conhecimento de nada estruturado/ não quer dizer que não tenha havido

(61) **I** pois claro/ sobre aquilo de que estávamos agora a conversar ahm/ as redes de investigação/ pela análise documental que encetámos de facto ahm/ este estabelecimento de redes internacionais/ a parceria em projectos científicos internacionais assume uma grande importância para os nossos investigadores e para a instituição/ de facto esta constituição destas redes tem conduzido à emergência de experiências científicas plurilingues e pluriculturais/ pessoas que estão por exemplo em reuniões de trabalho e falam diferentes línguas/ entendem-se em diferentes línguas/ que mais-valias vê neste cenário?

(62) **VR_I** olhe ahm ahm/ vejo essencialmente duas/ uma mais objectiva a outra enfim mais subjectiva/ a mais objectiva é que isso permitiu quer ahm as pessoas conseguissem ahm ultrapassar a barreira da comunicação pronto/ ahm é notório que as pessoas vão hoje para as reuniões muito mais à vontade// sabem que têm uma muleta que é o inglês/ sabem que essa muleta é mal dominada por todos/ não é?/ portanto não há grande mal e se conseguirem perceber alguma coisa do que o outro diz vão completando/ isso é muito comum particularmente quando estamos ahm digamos por grupos/ eu diria o grupo das línguas latinas/ muitas vezes acabamos por estar numa mistura em que português espanhol e italiano/ e lá vamos procurando fazer com que o outro perceba/ quando não percebe recorremos ao inglês// isto é objectivo/ está a acontecer/ já tenho tido reuniões em que isso assim sucede e às vezes até perguntamos em que línguas vamos falar/ e vamos misturando um bocadinho/ o outro subjectivo e enfim é/ é uma leitura muito pessoal/ é que há para mim ahm/ há um sentimento crescente de que ahm/ desde que se escreva bem o falar não precisa de ser correcto/ o que quer dizer que na prática ahm/ por isso é que eu não ou um purista da língua/ ahm na prática ninguém se ofende com os chamados pontapés na gramática

(63) **I** sim

(64) **VR_I** digo isso muito aos meus alunos de doutoramento quando os empurro para ir fazer comunicações orais/ quase todos eles quando chega a altura de ir a um congresso querem levar poster/ já tenho feito partidas a alguns/ digo não se preocupe eu apresento e depois acabam por ser eles a apresentar/ porquê?/ porque eu já assisti a pessoas não nativas de língua a viver há vinte trinta anos num país como Inglaterra e Estados Unidos a falar um inglês macarrónico/ e portanto não há problema de irmos para lá dar pontapés na gramática/ ahm realmente no texto convém que se tenha um certo cuidado ahm/ mas no falar ahm/ isto conduz-nos um bocadinho à questão da evolução da língua/ enfim não é um domínio meu mas é uma coisa que eu ainda tive que estudar/ hoje acho que já ninguém faz as declinações do latim mas eu ainda tive que fazer/ a regra básica da evolução de

uma língua é a regra do menor esforço/ não é?/ e portanto nós tendemos a ir simplificando/ daí ahm ahm

(65) **I** essas são as vantagens e mais-valias que o professor vê nesta situação/ e que problemas?/ porque por exemplo nós sabemos que na UA há// por exemplo no departamento de didáctica agora departamento de educação temos um projecto que é o galapro/ é um projecto europeu que junta pessoas de línguas românicas português francês espanhol romeno e ahm/ por exemplo esses grupos de trabalho trabalham e publicam em diferentes línguas utilizando-as por vezes ao mesmo tempo em reuniões/ as vantagens o professor acabou de as dizer/ e vê algum inconveniente neste tipo de situação?

(66) **VR_I** bom ahm// nunca tinha reflectido sobre isso/ inconveniente?/ bom pode haver um inconveniente ahm para quem entre directamente num sistema desses/ no fim pode acabar por saber um pouco de todas mas nenhuma profundamente/ não é?

(67) **I** uhm

(68) **VR_I** agora/ isso será um inconveniente para quem não é um profissional de línguas?/ ahm não sei se é propriamente um inconveniente

(69) **I** na sua opinião professor que critérios deveriam estar subjacentes à escolha das línguas a utilizar nos encontros científicos por exemplo/ nas reuniões desses projectos/ que critérios é que acha que deveriam estar subjacentes à escolha das línguas?

(70) **VR_I** ahm para mim isso é fácil/ é ver por que é que o inglês se impôs/ quer dizer o critério número um é aquele que eu disse há bocado/ é o da divulgação/ é onde é que temos maior potencial de divulgação/ por que é que o inglês se impôs?/ porque é a língua das duas potências económicas dominantes desde meados do século dezanove/ primeiro a Inglaterra e depois os Estados Unidos/ se de repente a potência económica dominante passasse a ser a China provavelmente passávamos todos a aprender chinês/ o nosso critério é este/ por que é que nós substituímos uma língua por outra?/ porque de repente a língua que utilizávamos deixa de ter eficácia para atingir o público que nós pretendemos atingir/ se os chineses desatarem todos a aprender inglês se calhar já não é necessário aprender chinês

(71) **I** na sua opinião um investigador de topo ahm/ que competências linguístico-comunicativas é que considera que um investigador de topo deverá ter?

(72) **VR_I** há bocado disse-lhe que ele deve escrever bem inglês/ repare/ nós hoje ahm/ não me repugna um cenário em que nós deixamos de ir presencialmente a um congresso/ eu estou aqui e ligo o ecrã e estou no congresso/ o que quer dizer que estou a ouvir o colega e estou a ler/ estou a ver/ a visualizar o powerpoint/ e portanto eu a dada altura já não estou a ligar nada ao que eles está a falar/ estou a ler a apresentação/ e portanto se eu conseguir exprimir-me documentalmente bem o falar perderá ahm rigor

(73) **I** professor acho que já lhe tomei muito tempo/ gostaria de acrescentar alguma informação ou alguma coisa que considere pertinente?

(74) **VR_I** não/ penso que não

(75) **I** gostaria ainda de lhe pedir permissão para o voltar a contactar caso surja alguma ahm/ alguma dúvida/ alguma coisa de que me possa ter esquecido

(76) **VR_I** sim/ claro

Entrevista ao Coordenador da Área de Mobilidade e Integração Profissional

Nº de intervenções: 01-102

Data da realização: 28 de Maio de 2010

- (01) **I** Antes de mais quero agradecer a sua disponibilidade/ sei que tem uma vida profissional complicada e que às vezes é difícil arranjar um bocadinho/ esta entrevista integra-se no meu projecto de doutoramento no âmbito do qual fiz inicialmente uma recolha documental/ intitula-se o papel da instituição universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural/ é um estudo de caso com a Universidade de Aveiro/ como o Niall sabe comecei por proceder a uma recolha documental no âmbito das relações internacionais/ do ensino-aprendizagem/ da investigação/ da comunicação estudantil/ da relação com a sociedade/ e portanto fiz essa recolha documental/ analisei os documentos que poderiam ser importantes para a investigação e agora torna-se muito importante entrevistar as pessoas que de alguma forma têm uma certa responsabilidade nestes campos/ o Niall obviamente no âmbito do gabinete de relações internacionais e de estágios e saídas profissionais/ aliás quando fiz a recolha documental no âmbito dos diferentes sectores as pessoas remetiam-me muitas vezes para si como pessoa indicada para me responder a muitas coisas// portanto vou começar por lhe colocar algumas perguntas muito gerais sobre política linguística
- (02) **C_AMIP** muito bem
- (03) **I** antes de mais e como o Niall deve saber desde há alguns as questões de política linguística/ ou seja medidas por exemplo no âmbito das relações entre as línguas e a vida social/ as línguas que devem ser estudadas/ as línguas a utilizar em congressos etc/ estas questões de política linguística têm vindo a adquirir uma crescente importância na Europa/ isto traduz-se num forte investimento humano e financeiro neste campo/ considera importante este investimento?/ concorda com este investimento?
- (04) **C_AMIP** eu espero que este investimento seja passageiro/ que tenha uma data limite porque haverá a necessidade de chegarmos a um consenso/ ou seja a uma capacidade linguística genérica que que ahm/ onde o investimento não é tanto e a capacidade linguística é maior/ ou seja através do ensino que começa cada vez mais cedo espera-se que os jovens na universidade tenham mais competência linguística/ e que a aquisição de línguas nas universidades e na vida profissional seja um investimento financeiro reduzido e que as competências linguísticas sejam superiores/ ou seja eu penso que o custo tem que começar a baixar a partir de um determinado momento/ em Portugal a curva do investimento ainda está na subida mas há outros países na Europa como ahm/ o Luxemburgo e a Holanda onde o investimento não é feito/ simplesmente na universidade do Luxemburgo por exemplo não há nenhum curso linguístico para estrangeiros/ aí os cursos são dados em francês ou alemão de acordo com com ahm/ o Luxemburgo tem este acordo com o corpo docente e não há cursos linguísticos para estrangeiros/ ou seja não há nenhum investimento e a capacidade linguística é superior
- (05) **I** quer dizer

- (06) **C_AMIP** <INT> quer dizer que tem que haver uma responsabilização das próprias pessoas que vêm para a universidade/ tivemos três vítimas desse problema este ano que tiveram que desistir da sua estadia Erasmus porque não conseguiram assistir às aulas em pé de igualdade com os outros estudantes/ foram para o Luxemburgo e não tinham um conhecimento suficiente de francês e alemão para poder seguir as aulas/ e a universidade do Luxemburgo não tinha aulas para estrangeiros e então desistiram e vieram embora no final do primeiro semestre quando estavam previstos dois semestres// no Luxemburgo este investimento em preparação linguística já não é feito porque já não há necessidade/ os estudantes digamos de regime geral estão preparados linguisticamente através do ensino básico e secundário que tiveram/ e obviamente estão numa sociedade multilingue e multicultural/ essa situação vê-se noutros países da Europa como na Suíça e na Bélgica e na Holanda/ e até na Alemanha agora muitas universidades começam a dar cursos inteiros em língua inglesa e não estão a formar as pessoas em língua inglesa para isso/ e não estão a formá-las em língua alemã/ simplesmente exigem conhecimento de línguas como parte do acesso aos cursos/ em França há já também essa situação/ e obviamente temos os países mais para o leste da Europa onde existe uma capacidade linguística que permite às universidades oferecer cursos em várias línguas/ estive na semana passada com uma senhora da universidade de Zlín e ela dá aulas em francês a estudantes checos e ela é checa/ mas dá ela dá aulas em francês porque havia uma estudante francesa Erasmus e então ela simplesmente disse/ já que temos uma francesa e ela não compreende o checo eu vou dar as aulas em francês/ os estudantes aceitaram e fizeram toda a disciplina em francês/ essa capacidade linguística ahm/ este multilinguismo e esta troca de língua com esta facilidade é algo que precisa de investimento inicial certamente
- (07) **I** uhm/ alguns investigadores nesta área da política linguística no âmbito do ensino superior consideram que é muito importante que existam estruturas ou de órgãos dentro de cada universidade que sejam responsáveis pelo desenvolvimento de uma política linguística/ concorda com esta ideia?
- (08) **C_AMIP** ahm/ estruturas centralizadas para gerir políticas tem aspectos positivos e aspectos muito negativos/ obviamente é preciso um motor/ alguém que faz dinamizar uma política e de gerir uma política/ gerir uma cultura à volta dessa política/ mas ahm a verdade também é que a política linguística na minha opinião é uma política transversal/ tem que ser completamente transversal/ e a aprendizagem e aquisição e utilização de uma língua é algo muito pessoal também/ ou seja se calhar a cultura de utilização da língua/ a cultura de troca entre línguas quando for importante e necessário se calhar precisa de ser gerida e menos a política institucional/ porque é muito fácil determinar uma política institucional/ é escrever um regulamento ou um paper ou fazer um despacho e está instituída uma política/ agora a gestão dessa cultura é algo transversal e que tem que ser trabalhado talvez de outra forma/ talvez utilizando outras técnicas/ a União Europeia é um excelente exemplo disso/ promove projectos linguísticos/ promove o dia europeu das línguas ou o ano europeu das línguas para incutir o gosto e a sensibilidade para a utilização das línguas/ isto é uma tentativa de gestão de cultura
- (09) **I** e por exemplo esse tipo de gestão de que fala na sua opinião deveria abranger que sectores da universidade?/
- (10) **C_AMIP** bem ahm/ quando falo estou a pensar numa situação de ensino/ estou a pensar em formação de facto porque na investigação e na ciência que é uma

ciência globalizada que não tem fronteiras geográficas ahm/ a questão da gestão de línguas é muitíssimo mais difícil e é mais fácil ao mesmo tempo/ como sabemos todos a língua inglesa tornou-se a língua franca da ciência e da tecnologia embora a língua chinesa venha ameaçar esse lugar sobretudo ao nível da tecnologia nos futuros anos// a ciência digamos toma conta de si própria através do uso da língua inglesa/ penso que os investigadores estão muito conscientes que os seus trabalhos terão sempre mais citações se estiverem em inglês

- (11) **I** e em termos dessa gestão de línguas considera que há alguma coisa que fosse importante regulamentar?
- (12) **C_AMIP** na universidade eu penso que era importante regulamentar precisamente qual o nível de exigência linguística para a entrada na universidade/ incluindo a língua portuguesa para ser honesto/ <RI>/ mas de facto já existem a nível nacional testes linguísticos de apuramento de nível da língua portuguesa e de outras línguas/ também temos mestrados internacionais que importa regulamentar o nível linguístico necessário para os frequentar/ nós temos estudantes estrangeiros que não falam português e que têm também dificuldades em línguas e é uma preocupação/ embora não tenhamos um leque de programas em inglês muito grande/ temos oito programas em inglês/ dois doutorais e seis mestrados em língua inglesa/ mas mesmo assim é uma tendência que vai crescer/ vão abrir mais dois no próximo ano/ então já é uma percentagem interessante de cursos da universidade em língua inglesa e não existe ainda um regulamento sobre isso/ é importante também regulamentar ou pelo menos identificar algumas regras de base para que os próprios docentes possam ter acesso a ensino de línguas estrangeiras e ao uso de línguas estrangeiras na sala de aula/ existe uma norma nacional em que o estudante tem o direito de exigir que as aulas sejam dadas em português e então se o docente quiser dar uma aula em inglês tem que haver um consenso/ pode ser vetado pelos estudantes e os estudantes têm esse direito/ mas a universidade também autonomia de tomar decisões como por exemplo a criação de turmas em inglês/ ou ao mesmo tempo que o estudante português tem o direito de ouvir as aulas em português o estudante estrangeiro também poderia ter o direito de receber bibliografia em outras línguas que não o português/ ou de fazer o exame em outras línguas que não o português
- (13) **I** isso ainda não é já possível?
- (14) **C_AMIP** é possível mas mas é o docente que determina/ fica ao critério do docente e o docente muitas vezes não sabe em que condições é que pode fazer isso/ se existe um regulamento/ se isto pode beneficiar ou não o estudante estrangeiro/ a esse nível era importante regulamentar
- (15) **I** tem conhecimento de alguma medida na UA ainda que parcial de pormenor ou a nível departamental ahm/ alguma medida de política linguística que fosse importante generalizar a toda a instituição?
- (16) **C_AMIP** sim/ quando o projecto campus europae foi criado ahm/ a universidade ao assinar o memorando de mútuo acordo colocou-se numa posição de obrigatoriedade de de ahm/ para o estudantes campus europae sempre que possível pelo menos dar o primeiro semestre de disciplinas em língua inglesa e ensinar-lhes português durante esse semestre/ assim quando chegassem ao segundo semestre poderiam assistir às aulas em português/ esta foi a decisão tomada/ agora na prática isto aconteceu parcialmente por todo o consórcio e depois foram criados novos mecanismos desde então para ensino de línguas/ agora nessa rede fazem a

sua preparação linguística à distância seis meses antes de chegar o primeiro semestre e têm obrigatoriamente que ter o nível creio eu A1 antes de começar as aulas/ depois têm que fazer um curso linguístico na instituição de acolhimento para que no final do primeiro semestre sejam obrigados a ter o nível B1

- (17) **I** e a universidade de Aveiro tem conseguido fazer isso para os alunos que vêm?
- (18) **C_AMIP** a universidade de Aveiro tem sido pioneira nisso/ a universidade tem sido muito activa nesse projecto e conseguimos dar todas essas aulas online e estamos a dar essas aulas online/ o projecto chama-se projecto Hook Up e é um projecto europeu financiado pela Comissão Europeia no programa aprendizagem ao longo da vida/ e então temos estudantes nosso que aprenderam o sérvio antes de ir para a Sérvia e voltam da Sérvia a saber o sérvio e outras línguas que fazem parte dessa rede/ excepção para os alunos do Luxemburgo porque a universidade do Luxemburgo não participa activamente neste projecto
- (19) **I** a análise documental que nós fizemos no âmbito dos vários sectores mostrou que uma das questões centrais para a universidade de Aveiro é a internacionalização a diferentes níveis/ na sua opinião o que é que torna uma instituição verdadeiramente internacional?
- (20) **C_AMIP** <RI>/ uma pergunta muito grande/ o que é que torna uma universidade internacional?/ se calhar uma universidade internacional é uma universidade que com facilidade agiliza e organiza-se para colaborar e cooperar com instituições fora de Portugal/ é essa facilidade de interacção que torna a universidade internacional/ a interacção com universidades estrangeiras e empresas é ahm/ há muitas barreiras incluindo a barreira linguística e não só/ também há outras barreiras a nível legal e a nível da própria cultura e vontade de colaborar// existem indicadores que conseguem identificar até que ponto é que a universidade é internacionalizada ou não/ indicadores relacionados com o sistema de gestão/ relacionados com o número de projectos e com o número de dissertações em revistas científicas/ e quanto melhores esses indicadores mais nos podemos chamar internacionalizados
- (21) **I** e na sua opinião qual é o papel das línguas e da educação linguística neste processo desta internacionalização?
- (22) **C_AMIP** eu ahm gostava de acreditar que a questão linguística não é uma barreira à internacionalização da universidade mas é uma barreira à internacionalização das escolas politécnicas/ porque encontro com muita frequência enormes dificuldades ao nível das escolas politécnicas para receber estudantes e docentes estrangeiros e para enviar estudantes e docentes para o estrangeiro/ dificuldades em redigir os sumários das unidades curriculares em outras línguas/ de produzir em línguas estrangeiras/ mas a nível da universidade e dos cursos universitários essa barreira linguística não é tão evidente/ e acredito que mesmo sem perfeição linguística a questão linguística não é uma barreira que não se consiga ultrapassar// mas ainda há margem de melhoria/ acredito que se amanhã houvesse uma directriz dos órgãos de gestão da universidade para se começar a leccionar todas as disciplinas da universidade em inglês por exemplo isso não era de todo possível
- (23) **I** estava a dizer-me que nas escolas politécnicas há mais barreiras ahm/ considera que há necessidade de maior formação linguística?

- (24) **C_AMIP** se houvesse uma aposta mais forte na internacionalização ahm/ se houvesse essa necessidade sim/ claro/ tinha que haver uma aposta na formação linguística
- (25) **I** e na sua opinião essa aposta seria em que línguas?
- (26) **C_AMIP** língua inglesa/ embora na minha opinião pessoal nos cursos tecnológicos outras línguas poderiam ser muito úteis/ principalmente o alemão o chinês e de alguma forma o francês/ são línguas úteis para a interacção com a indústria/ com empresas e com outras universidades/ onde o potencial para cooperação a nível tecnológico com a Alemanha e a Áustria e a Suíça é muito forte/ porque são países com quem Portugal tem ligações comerciais/ onde existem investimentos portugueses e existe interesse por parte dessas empresas em colaborar com universidades portuguesas/ e em saídas profissionais e estágios existem múltiplas possibilidades para estudantes que conseguem realmente combinar tecnologia e língua alemã ou língua chinesa
- (27) **I** uhm/ a UA tem como objectivo envolver pelo menos dez por cento dos seus alunos em programas de mobilidade/ que iniciativas é que a UA tem tomado para atingir este objectivo?
- (28) **C_AMIP** bem/ esse objectivo de dez por cento agora com o novo contrato com o governo tem uma nova expressão/ agora é uma expressão numérica mesma/ não é uma percentagem/ é um número a atingir// neste momento a universidade tem 860 estudantes estrangeiros e até 2013 salvo erro temos que aumentar até 1200 ou 1100/ há um número fixo e está no nosso contrato/ o contrato não é público/ eu nunca o li mas ouvi falar nesses números/ agora que medidas se estão a tomar?/ principalmente estamos a procurar abrir novos cursos em línguas inglesa/ a colaboração com universidades em mestrados e doutoramentos conjuntos/ e através da escola doutoral também/ a língua inglesa vai ser uma aposta em doutoramentos conjuntos para atrair alunos internacionais/ também li como qualquer cidadão pode ter lido no plano de trabalho do senhor reitor/ que até ao fim do mandato haveria mais cursos de mestrado portugueses dados em língua inglesa/ o segundo ciclo vai abrir mesmo para a língua inglesa mesmo para cursos nacionais/ isso é uma aposta e já começa a ser uma medida concreta
- (29) **I** neste momento ainda não há nenhum mestrado nacional em inglês na UA/ pois não?
- (30) **C_AMIP** quer dizer/ temos os mestrados Erasmus mundus que são obrigatoriamente nacionais/ são nacionais porque temos que dar o grau português
- (31) **I** hum hum/ quais considera serem as mais-valias da participação da UA em programas de mobilidade?/ as mais-valias para a instituição e para os alunos?/ os benefícios?
- (32) **C_AMIP** são perguntas difíceis/ <RI>/ e em pouco tempo é difícil responder/ porque são assuntos complexos// a mais-valia dos programas de mobilidade ahm/ bem eu começava pelos estudantes/ o desenvolvimento de competências dos estudantes em contexto de mobilidade é muito facilitado/ o estudante que é móvel/ que sai de Portugal e vai para uma empresa fazer um estágio ou que faz um ano fora da Europa ganha importantes competências relacionadas com a sua auto-estima/ relacionadas com a sua capacidade de de auto-gestão/ também ganha competências culturais e linguísticas/ eu nunca investiguei isso/ não sou investigador/ mas eu vejo e o desenvolvimento é claro e está referido em toda a literatura/ mas também ao nível de de métodos de trabalho/ é curiosíssimo ver que

os estudantes estão chocados quando regressam de uma estadia fora/ chocados consigo próprios e com os métodos de trabalho dos seus colegas/ são métodos diferentes/ quando eu digo métodos estou a falar em organização do tempo por exemplo/ o estudante finlandês tem um horário muito mais proveitoso na minha opinião/ porque trabalha mais de manhã e durante o dia e menos à noite/ quando o cérebro está mais disponível para trabalhar// os estudantes quando vêm dessas estadias relatam sempre que estão mudados e que aplicam agora diferentes formas de trabalho/ e depois fazem contactos profissionais e contactos pessoais que valorizam muito e que podem muitas vezes levar a coisas interessantes e a projectos interessantes/ muitos estudantes querem voltar depois para repetir a experiência/ ou pelo menos futuramente estão mais disponíveis para uma carreira internacional etc.// do ponto de vista dos docentes/ ahm os benefícios da mobilidade são também muito grandes/ a mobilidade de docentes é muito importante porque a ciência não tem barreiras e é muitíssimo importante existir a troca de conhecimentos/ a pressão de trabalho sobre os docentes é muito grande/ têm imensas solicitações e então a mobilidade também é um alívio/ não é férias/ é um momento para muitos de pensar e compor as ideias/ de organizar-se/ de escrever parágrafos de um paper etc./ embora também o excesso de mobilidade ahm/ muitos docentes têm uma agenda internacional muito pesada e isso também é difícil de gerir e causa uma enorme pressão sobre muitas pessoas/ mas eu penso que os benefícios são superiores aos constrangimentos/ são os contactos académicos e profissionais que fazem que levam aos projectos desta universidade/ não é sentados aqui no gabinete que os projectos nascem/ por vezes nascem de uma conversa no intervalo de uma conferência e esses momentos são extremamente importantes para a universidade

- (33) **I** no University of Aveiro self-evaluation report de 2007 apontam-se algumas fragilidades no que concerne aos níveis de internacionalização/ como o Niall saberá é a diminuta participação dos nossos alunos em programas de mobilidade/ o número baixo de alunos e professores estrangeiros na instituição/ na sua opinião quais são as razões desta diminuta participação dos nossos alunos em programas de mobilidade?
- (34) **C_AMIP** há três grandes preocupações/ há várias preocupações mas há três grandes/ uma delas é a questão da capacidade académica do estudante ahm/ muitos estudantes que são potenciais estudantes móveis não podem ter acesso aos programas por fraco empenho académico aqui na universidade/ portanto há uma grande preocupação em seleccionar rigorosamente os estudantes/ a preferência é não enviar estudantes que não têm um mérito académico aqui/ mas os estudantes de alto mérito também não se candidatam/ os estudantes com excelentes notas têm muito receio que uma estadia no estrangeiro possa atrasar a sua formação/ e isso é uma preocupação de muitos estudantes de alto mérito/ então tipicamente recebemos estudantes de média baixa de empenho/ isto reduz a massa crítica significativamente/ desses estudantes são cuidadosamente seleccionados aqueles que possam ir/ e daqueles que podem ir vem o segundo problema que é o financiamento/ o financiamento é uma grande preocupação/ há várias tentativas e há mecanismos para aliviar ahm/ oferta de residências universitárias/ oferta de algumas bolsas de mobilidade que existem no programa Erasmus nomeadamente/ mas a situação financeira dos estudantes mesmo com uma bolsa de mobilidade não permite muitas vezes a mobilidade/ os estudantes realmente são inibidos de se

candidatar sequer para mobilidade/ por muitos méritos que possam ter muitas vezes mesmo tendo uma bolsa da acção social acumulada com uma bolsa de mobilidade a situação é ahm/ muitos estudantes que vão são corajosos e vão realmente com um grande apoio familiar/ os estudantes fazem empréstimos// a terceira dificuldade é também linguística/ não é que os estudantes não queiram arriscar ou não estejam com vontade/ simplesmente as instituições têm políticas linguísticas que obrigam a um conhecimento linguístico de determinado nível antes da chegada do aluno/ e muitas instituições europeias e também da América do Norte da Austrália e da Ásia exigem exames que são conhecidos internacionalmente como o TOEFL/ esses exames custam dinheiro/ todas as universidades alemãs exigem exame de alemão/ todos os países nórdicos e Reino Unido e universidades holandesas/ muitas delas exigem que o estudante comprove o seu nível linguístico antes ir para lá

- (35) **I** a UA não exige
- (36) **C_AMIP** nós não/ nós presumimos que o estudante não sabe falar português e é por isso que nós temos cursos de apoio linguístico
- (37) **I** está a falar dos cursos livres de português língua estrangeira?
- (38) **C_AMIP** sim/ e temos também essas possibilidades dos docentes das unidades curriculares facilitarem a nível linguístico
- (39) **I** e por que é que acha que há poucos alunos estrangeiros cá?/ e professores?
- (40) **C_AMIP** não vamos esquecer que Portugal é um país pequeno/ de pequena dimensão em termos globais/ e Aveiro é uma cidade pequena e então para os alunos o esforço tem que ser maior/ por muito mérito que nós possamos ter a escolha natural de um estudante começa sempre pelas grandes universidades e as cidades mais ahm/ estou a pensar em Barcelona ou Madrid/ a Espanha é o maior acolhedor de estudantes Erasmus da Europa/ e os estudantes realmente candidatam-se às universidades de Barcelona e Madrid e Granada e outras cidades conhecidas/ com uma expressão e uma dimensão superior à de Aveiro/ e então a concorrência é muito grande// depois a questão linguística/ o nosso site continua a não estar em inglês/ é evidente que um estudante mesmo que esteja interessado e se for ao site da universidade vai logo ficar desmotivado
- (41) **I** mas o site do GRI é em inglês
- (42) **C_AMIP** sim/ o site do próprio GRI é em inglês e tem o catálogo dos cursos da universidade/ tudo em inglês/ mas depois vai-se a página da universidade e não se encontra/ vou dar um exemplo dos estudantes que se candidataram recentemente a uma acção três do programa Erasmus mundus/ tivemos 241 candidatos admitidos ao consórcio das universidades e captámos em Aveiro dezoito estudantes/ esses dezoito estudantes vêm da Ásia/ mas só os conseguimos captar porque enquanto as outras universidades deram o seu site nós demos sete ou oito sites/ porque eu sabia que tinham de ser encaminhados directamente para a versão inglesa para poderem aceder à informação
- (43) **I** e enviaram-lhes que sites?
- (44) **C_AMIP** o site do GRI/ o site dos cursos/ depois os sites individuais dos programas internacionais etc./ foi a única forma de captarmos esses estudantes
- (45) **I** por que é que página da UA ainda não está em outra língua que não o português?
- (46) **C_AMIP** <RI> tem que falar com a Margarida
- (47) **I** já falei/ ela disse-me que está a ser tratado

- (48) **C_AMIP** pois// as questões são tecnológicas/ a parte tecnológica parece que está a ser tratada/ mas a questão não é só essa/ a manutenção dessa página precisa de competências linguísticas/ é preciso recursos humanos linguisticamente competentes como é evidente/ então se não existir esses recursos humanos ahm/ e acredito que possam existir na universidades mas não são afectos a essa área/ então sem essa manutenção é muito muito complicado
- (49) **I** como é que acha que a universidade poderia actuar para que a língua portuguesa não seja um impedimento para os alunos estrangeiros virem?/ é verdade que temos há alguns anos o curso de português de português língua estrangeira mas continua-se a dizer que a língua portuguesa é um impedimento
- (50) **C_AMIP** o curso não é suficiente mas se fosse regulamentada a questão das facilidades/ e utilizo esta palavra com muito cuidado/ portanto facilidades para o estudante estrangeiro ter algumas garantias de que possa fazer os exames noutras línguas/ garantias que pode receber apontamentos da aula e bibliografia em inglês/ isso facilitava// eu também acredito que se fossem criadas turmas de língua inglesa para algumas matérias que são mais requisitadas pelos estudantes/ na área da gestão e economia e alguns da área de engenharia/ sobretudo aqueles que têm um carácter mais internacional/ se houvesse essas turmas podíamos criar um portfólio de unidades curriculares leccionadas em inglês como fazem as universidades finlandesas ou norueguesas/ têm um portfólio e com esse portfólio podem atrair estudantes
- (51) **I** a ideia generalizada que consta é que os alunos internacionais que vêm para a UA tendem a juntar-se o que faz com que a relação com a comunidade local seja dificilmente estabelecida e que a língua portuguesa seja raramente utilizada por eles/ tem esta percepção também?
- (52) **C_AMIP** não não/ eles juntam-se por razões sociais/ juntam-se porque quando chegam não têm outros amigos senão as pessoas que estão na mesma sala no primeiro dia em que chegaram na sessão de orientação/ juntam-se porque têm que encontrar pela primeira vez em conjunto a biblioteca ou a cantina/ como se compra um café por exemplo/ juntam-se naturalmente/ mas a sua integração com estudantes portugueses ahm/ eu penso que essa percepção é errada/ eu noto que os estudantes dos países mediterrâneos e muitos outros quando iniciam ahm/ quando vêm à Universidade no início do ano para se inscreverem estão a falar todos a sua própria língua ou inglês/ quando nós fazemos o atendimento dos estudantes durante o ano e no final do ano a língua utilizada por esses mesmos estudantes é principalmente a portuguesa/ é curioso ahm/ a nossa experiência mostra que os estudantes insistem em falar português por questões de integração na cidade/ isso é curioso
- (53) **I** nota então que há preocupação em utilizar a língua portuguesa?
- (54) **C_AMIP** ainda ontem tive uma belíssima conversa com uma polaca num português impecável// uma aluna sérvia veio ao nosso gabinete porque estava a organizar um evento de aprendizagem linguística com estudantes aqui da universidade/ para fazerem publicidade das suas próprias universidades e explicou-me o evento em português// então eu noto um esforço para se integrarem no campus/utilizando o português/ e não acredito que os estudantes estejam isolados e que estejam só em grupo/ temos o Buddy system a funcionar e também ajuda
- (55) **I** para si quais são os factores mais importantes para que haja uma boa integração desses alunos?

- (56) **C_AMIP** isto ahm/ a organização dos grupos de trabalho/ um esforço muito grande por parte dos docentes para garantir que essa pessoa está integrada/ dar oportunidade a essa pessoa para fazer as suas apresentações orais em inglês/ pedir até directamente aos colegas que tomassem conta dela nas primeiras semanas
- (57) **I** e nota que há uma abertura dos docentes ou que é muito difícil que os docentes por exemplo permitam que façam os exames em inglês?/ ou que façam as apresentações em inglês?/ ou até dar uma aula em inglês?
- (58) **C_AMIP** raramente recebi alguma queixa ou alguma espécie de dificuldade por parte de um docente em ajudar o estudante na questão linguística/ acontece frequentemente em outras regiões da Europa mas em Aveiro isso não acontece/ os estudantes queixam-se no Luxemburgo/ em Barcelona/ em França porque não há qualquer abertura para uma facilitação linguística na sala de aula/ mas em Aveiro nunca eu recebi qualquer queixa nem de um aluno nem de docentes
- (59) **I** eu coloquei uma questão à Margarida e ela disse-me que se calhar era melhor colocá-la a si/ em 2002/2003 o GRI estava integrado no serviço de relações externas/ não estava?
- (60) **C_AMIP** estava sim/
- (61) **I** no plano de actividades do serviço de relações externas para 2002 e 2003/ especificamente no plano de comunicação estratégica para a internacionalização/ os serviços de relações externas propunham-se organizar seminários para a formação transcultural dirigidos aos estudantes da UA candidatos ao programa Erasmus/ pode falar-me um bocadinho desses seminários?
- (62) **C_AMIP** sim sim/ ainda fazemos mas não com esse nome// nós pedimos aos docentes da casa com conhecimentos em matéria de cooperação e de interacção intercultural para fazer uma apresentação aos estudantes que iam para o estrangeiro/ para os preparar e dar algumas informações sobre o que é que podem esperar a nível cultural dos diferentes países/ e que postura e comportamento apropriado para um estudante português que vai para o estrangeiro/ que sentimentos é que um estudante português no estrangeiro pode sentir enquanto está lá/ os objectivos eram apresentar e discutir esses assuntos/ mas obviamente são são acções únicas/ não são continuadas/ não há seguimento
- (63) **I** e qual foi a reacção dos alunos?
- (64) **C_AMIP** gostaram muito dessas sessões
- (65) **I** e continuam a organizar sessões desse tipo?
- (66) **C_AMIP** agora os programas de mobilidade tornaram-se de tal forma burocráticos e exigentes a nível de organização que o nosso tempo é todo consumido com essas questões práticas e logísticas/ então o momento de preparação dos estudantes que visava esse tipo de abordagem intercultural foi praticamente consumido por outras questões/ há poucos dias do ano em que temos a possibilidade de reunir os estudantes ahm/ sabendo que o semestre tem doze a quinze semanas/ dessas doze a quinze semanas normalmente há um período intercalar pelo menos por semestre/ ficamos só com as quartas-feiras à tarde a partir das três horas/ estamos reduzidos a cerca de nove dez quartas-feiras à tarde para organizar alguma coisa no semestre/ e não vale a pena fazer no início do semestre porque não estamos preparados/ então estamos muito muito reduzidos para encontrar um momento para estar com todos os estudantes/ é um drama para nós porque gostávamos de fazer mais sessões/ também temos outros eventos que organizamos

- (67) **I** sei que têm o Erasmus buddy que não é um evento mas que é uma iniciativa interessante/ e têm o programa social discover Portugal/ a semana de orientação
- (68) **C_AMIP** sim sim/ o discover Portugal vai ser reanimado em Setembro porque estamos a criar um Erasmus student network que vai assumir esse papel/ por questões de organização e por questões legais e financeiras não é possível a universidade por exemplo receber dez euros de inscrição de estudante e dar um recibo/ é difícil justificar perante o Estado por que é que pagámos cervejas a um estudante/ <RI> a universidade não pode pagar cervejas a um estudante/ então usamos as associações de estudantes para esse tipo de actividade
- (69) **I** essa Erasmus student network de que estava a falar está integrada na Associação Académica da UA?
- (70) **C_AMIP** não não/ não quiseram/ o Erasmus student network existem secções em toda a Europa/ normalmente essas secções não são integradas nas associações académicas/ são independentes e trabalham muito em colaboração e em articulação com o gabinete de relações internacionais
- (71) **I** qual acha que é o papel destas iniciativas para a integração dos alunos visitantes?
- (72) **C_AMIP** para a integração são muito importantes para os estudantes ficarem com uma recordação muito positiva de Portugal/ essa é uma grande preocupação/ nós queremos que eles tenham uma imagem muito positiva do país/ e levamo-los a sítios interessantes/ ainda organizamos passeios para estudantes/ vão para Guimarães/ vão para Santiago de Compostela/ vão para a Serra da Estrela/ para Lisboa e para o Porto/ e tentamos também levá-los a património natural de Portugal/ para deixar uma imagem forte de Portugal
- (73) **I** na sua função de coordenação de mobilidade de alunos nacionais o GRI propõe-se “organizar a preparação linguística dos futuros alunos Erasmus” e “promover actividades de preparação para os alunos que se vão encontrar em ambientes sociais e culturais diferentes”/ como assegura o GRI esta preparação linguística e cultural?
- (74) **C_AMIP** não asseguramos/ nós não organizamos/ a linguagem utilizada induz em erro
- (75) **I** esta informação foi retirada do
- (76) **C_AMIP** <INT> é retirada do nosso contrato institucional com a agência nacional em que o gabinete tem que garantir que sob o ponto de vista administrativo e financeiro existem condições para que os alunos possam aceder a cursos de línguas organizados pelas universidades
- (77) **I** mas não assegura esta preparação linguística e cultural?
- (78) **C_AMIP** não/ nós facilitamos o acesso dos estudantes a esses cursos/ temos que garantir o acesso
- (79) **I** ok/ relativamente ainda à mobilidade/ O GRI ou o GESP possui dados relativos à mobilidade de docentes?/ os dados relativos à mobilidade estudantil eu consegui consultar nos indicadores/ mas relativamente à mobilidade de docentes não consegui saber quantos docentes é que no ano lectivo x foram para fora ou quantos docentes estavam cá
- (80) **C_AMIP** há dados sobre isso/ não encontrou porque são dados que não estão sistematizados/ mas existe mobilidade de docentes pelo Erasmus/ pelo Erasmus

- Mundus/ no âmbito de projectos/ mas não há dados concretos ahm/ era preciso uma investigação
- (81) **I** hm hm/
- (82) **C_AMIP** penso que a mobilidade para funções de ensino não é muito forte/ mas a mobilidade de docentes para investigação/ para congressos e outras acções/ é forte
- (83) **I** desses que tem conhecimento no âmbito por exemplo de projectos ahm/ tem alguma informação relativa às línguas que utilizam nas instituições estrangeiras?
- (84) **C_AMIP** eles indicam em relatórios e nas suas candidaturas/ indicam em que língua é que são ensinadas as disciplinas/ temos esses dados mas apenas relativamente ao programa Erasmus
- (85) **I** e normalmente qual é a língua que parece como a mais utilizada?
- (86) **C_AMIP** curiosamente não é o inglês/ é o inglês em alguns casos claro/ mas há uma tendência da comunidade de docentes estrangeiros de se candidatarem a esses fundos/ então muitos ahm/ tenho a noção que há uma tendência dos docentes estrangeiros ensinarem na sua própria língua materna/ temos docentes alemães que vão para a Alemanha e falam alemão/ temos um professor romeno que nunca hesita em ir à Roménia e fala romeno
- (87) **I** e os professores portugueses que vão para o estrangeiro?
- (88) **C_AMIP** os professores portugueses normalmente falam inglês/ ensinam em inglês ou em francês
- (90) **I** estes professores e investigadores recebem algum tipo de preparação linguístico-cultural para se deslocarem?
- (91) **C_AMIP** podem mas não aproveitam/ podem pedir um curso intensivo numa escola de línguas em Aveiro
- (92) **I** sim/ mas dentro da universidade há alguma hipótese?
- (93) **C_AMIP** não
- (94) **I** estamos quase a terminar/ para além de programas de mobilidade, a UA tem estado envolvida em diferentes redes universitárias/ no ECIU/ na EUA/ EUCEN/ CAMPUS EUROPÆ/ na sua opinião que benefícios traz este envolvimento para a UA?
- (95) **C_AMIP** essas redes são o meio mais importante para a internacionalização da universidade/ para a universidade é muito importante estar envolvida no desenvolvimento do ensino superior na Europa/ para estarmos a par dos assuntos/ por uma questão da nossa aculturação interna nós temos que que saber exactamente o que está acontecer na Europa no ensino superior/ quais são os mecanismos que estão a ser adoptados/ é através dessas redes que as grandes oportunidades surgiram para a universidade
- (96) **I** na sua opinião que critérios deveriam estar subjacentes às escolhas das línguas por exemplo a utilizar nas relações académicas internacionais?/ por exemplo nós temos o projecto GALAPRO que conhece/ conta com investigadores de diferentes nacionalidades/ muitas vezes nas reuniões de trabalho eu falo português/ aquele fala francês/ aquele fala espanhol/ o outro fala romeno/ o outro fala italiano/ e até nos vamos percebendo
- (97) **C_AMIP** eu sei isso/ mas isso é um pouco forçado nesse projecto/ é porque o projecto é sobre multilinguismo e porque as pessoas que estão envolvidas acreditam no multilinguismo/ então esforçam-se/ mesmo com alguma dificuldade

esforçam-se para fazer de conta que sabem muitas línguas e que é fácil/ pronto é um ensaio/ faz parte do projecto/ e acreditam o que é fantástico/ é muito bom/ só que não é a realidade dos projectos

- (98) **I** na sua opinião que critérios devem estar subjacentes às escolhas das línguas nestas reuniões?
- (99) **C_AMIP** é o que é que funciona <RI>/ é tão simples quanto isso/ o que é que funciona/ é pura e simplesmente a funcionalidade/ temos que comunicar
- (100) **I** pronto Niall/ não sei se gostaria de acrescentar alguma informação que considere pertinente relativamente a estes assuntos
- (101) **C_AMIP** não/ eu penso que cobriu tudo
- (102) **I** muito obrigada

Anexo 4. Convenções utilizadas na transcrição das entrevistas

Comportamento verbal	Notação Utilizada
questão	?
silêncio	<SIL>
interrupção do outro	<INT>
inaudível	<IND>
elementos verbais enfatizados	SUPERIOR
pausas breves	/
pausas longas	//
Sinal de que o interlocutor segue o discurso	uhm
gagueja	ahm
questiona	hum
concorda	hm
refere entre aspas	“fácil”
nomes próprios (cidades, países, programas europeus, continentes)- letra maiúscula	Aveiro
referência a anos	2003
abreviaturas	EUCEN, ECIU, EUA, GRI, PALOP, SRE, UA

**Anexo 5. Pedido aos alunos de preenchimento de
inquérito por questionário**

Your message has been sent

	Next Unread	Reply	Reply To All	Forward	
	Back to InBox	Delete	Set Flag	Close as Unread	

From: "Secretaria do DDTE" <sec@dte.ua.pt>

Subject: Inquérito aos Alunos

Date: Thu, 27 May 2010 15:54:33 +0100

To: "Secretaria DTE" <sec@dte.ua.pt>

Caro(a) Aluno(a)

No âmbito do projecto de investigação "O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro" solicitamos a sua colaboração no preenchimento de um curto questionário (que lhe tomará cerca de 10 minutos), no sentido de conhecer a sua opinião relativamente à importância das línguas no contexto de ensino-aprendizagem e de formação da Universidade de Aveiro.

Pode aceder ao questionário através do seguinte link:

<http://questionarios.staging.ua.pt/index.php?sid=97431&lang=pt>

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Saudações Académicas,

Susana Pinto

Maria Helena Araújo e Sá

Anexo 6. Inquérito por questionário aos alunos

Inquérito por questionário aos alunos da UA

Este questionário com **apenas 6 questões** enquadra-se no projecto de investigação *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro (UA)*. Gostaria de poder contar com a sua participação, no sentido de conhecer a sua opinião relativamente à importância das línguas no contexto de ensino-aprendizagem e de formação da UA. Obrigada pela colaboração.

Susana Pinto
(a responsável pelo projecto)

1. Sexo: F M

2. Idade:

17 - 20

21 - 24

35 - 30

31 - 36

37 - 42

43 - 50

Mais de 50

3. Curso da UA frequentado/Ciclo:

CICLO	CURSO
1ºCiclo	
2º Ciclo	
3º Ciclo	

4. Língua(s) Materna(s):

Português Alemão Espanhol Francês Inglês Polaco

Romeno

Outra: _____

5. Indique as línguas com que já contactou e de que formas

Línguas Contacto	Português	Inglês	Francês	Alemão	Espanhol	Outra: _____	Outra: _____	Outra: _____
5.1. pessoas com quem vivo								
5.2. escola								
5.3. internet								
5.4. música								
5.5. televisão e cinema								
5.6. livros/revistas								
5.7. viagens								
5.8. familiares/amigos								
5.9. instruções/rótulos de produtos								
5.10. escolas de línguas								
5.11. outras situações:								

6. Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo do curso que frequenta?

SIM

NÃO

NÃO SEI

6.1. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, refira que língua(s) deveria(m) integrar o currículo do curso que frequenta.

6.1.1. Porquê essa(s)?

6.1.2. Se respondeu “não” ou “não sei” à questão 6, explicita porquê.

7. Se tiver algum comentário a fazer acerca deste questionário, pode fazê-lo neste espaço.

**Anexo 7. Inquérito por questionário aos Directores de Curso
(não-especialistas em línguas) com LE nos currículos**

ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

Este inquérito por questionário integra-se no projecto de Doutoramento em Didáctica de Susana Pinto, orientado pela Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, intitulado *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*. Com este projecto pretende-se:

- a) identificar iniciativas que contribuam para a promoção o plurilinguismo aos níveis (i) do processo de ensino-aprendizagem/formação, (ii) da investigação, (iii) da relação com a sociedade, (iv) da comunicação estudantil e (v) das relações internacionais;
- b) descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência em diferentes sectores da UA;
- c) analisar dinâmicas mono/plurilingues que se estabelecem intra e inter-institucionalmente.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem/formação foram analisados os planos curriculares de todos os cursos e os programas de todas as disciplinas de línguas leccionadas em dois anos académicos: 2002/2003 e 2007/2008.

Torna-se, neste momento, importante auscultar os Directores de Curso no sentido de uma melhor compreensão dos resultados da análise documental.

Agradecemos, desde já, a colaboração.

Maria Helena Araújo e Sá

Susana Pinto

Em 2002/2003 o curso de Administração Pública integrava 2 disciplinas obrigatórias de Inglês no 1º ano (1º e 2º semestres, Inglês I e Inglês II). No ano lectivo 2007/2008 integrava apenas 1 disciplina de Inglês ou de Francês (1º ano, 1º Semestre). Por que razão o curso passou apenas a integrar uma disciplina de língua estrangeira obrigatória?

Quais os critérios subjacentes à escolha destas disciplinas de línguas?

Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo deste curso? Porquê?
Por que não?

Se sim, na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas?

CIÊNCIAS BIOMÉDICAS

Este inquérito por questionário integra-se no projecto de Doutoramento em Didáctica de Susana Pinto, orientado pela Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, intitulado *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*. Com este projecto pretende-se:

- a) identificar iniciativas que contribuam para a promoção o plurilinguismo aos níveis (i) do processo de ensino-aprendizagem/formação, (ii) da investigação, (iii) da relação com a sociedade, (iv) da comunicação estudantil e (v) das relações internacionais;
- b) descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência em diferentes sectores da UA;
- c) analisar dinâmicas mono/plurilingues que se estabelecem intra e inter-institucionalmente.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem/formação foram analisados os planos curriculares de todos os cursos e os programas de todas as disciplinas de línguas leccionadas em dois anos académicos: 2002/2003 e 2007/2008.

Torna-se, neste momento, importante auscultar os Directores de Curso no sentido de uma melhor compreensão dos resultados da análise documental.

Agradecemos, desde já, a colaboração.

Maria Helena Araújo e Sá

Susana Pinto

Em 2007/2008 o curso de Ciências Biomédicas integrava no seu currículo uma disciplina de Inglês 1 no 1º semestre do 1º ano (Menor Biomedicina Farmacêutica). Quais os critérios subjacentes à escolha desta disciplina?

Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo deste curso? Porquê? Por que não?

Se sim, na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas?

COMÉRCIO

Este inquérito por questionário integra-se no projecto de Doutoramento em Didáctica de Susana Pinto, orientado pela Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, intitulado *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*. Com este projecto pretende-se:

- a) identificar iniciativas que contribuam para a promoção o plurilinguismo aos níveis (i) do processo de ensino-aprendizagem/formação, (ii) da investigação, (iii) da relação com a sociedade, (iv) da comunicação estudantil e (v) das relações internacionais;
- b) descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência em diferentes sectores da UA;
- c) analisar dinâmicas mono/plurilingues que se estabelecem intra e inter-institucionalmente.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem/formação foram analisados os planos curriculares de todos os cursos e os programas de todas as disciplinas de línguas leccionadas em dois anos académicos: 2002/2003 e 2007/2008.

Torna-se, neste momento, importante auscultar os Directores de Curso no sentido de uma melhor compreensão dos resultados da análise documental.

Agradecemos, desde já, a colaboração.

Maria Helena Araújo e Sá
Susana Pinto

No ano lectivo 2007/2008 o curso de Comércio integrava no seu plano curricular duas disciplinas obrigatórias de Inglês nos dois semestres do 1º ano (Inglês Aplicado à Gestão I e II). Quais os critérios subjacentes à escolha destas disciplinas de línguas?

Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo deste curso? Porquê? Por que não?

Se sim, na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas?

CONTABILIDADE

Este inquérito por questionário integra-se no projecto de Doutoramento em Didáctica de Susana Pinto, orientado pela Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, intitulado *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*. Com este projecto pretende-se:

- a) identificar iniciativas que contribuam para a promoção o plurilinguismo aos níveis (i) do processo de ensino-aprendizagem/formação, (ii) da investigação, (iii) da relação com a sociedade, (iv) da comunicação estudantil e (v) das relações internacionais;
- b) descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência em diferentes sectores da UA;
- c) analisar dinâmicas mono/plurilingues que se estabelecem intra e inter-institucionalmente.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem/formação foram analisados os planos curriculares de todos os cursos e os programas de todas as disciplinas de línguas leccionadas em dois anos académicos: 2002/2003 e 2007/2008.

Torna-se, neste momento, importante auscultar os Directores de Curso no sentido de uma melhor compreensão dos resultados da análise documental.

Agradecemos, desde já, a colaboração.

Maria Helena Araújo e Sá

Susana Pinto

No ano lectivo 2007/2008 o curso de Contabilidade integrava no seu plano curricular uma disciplina opcional de Inglês Técnico Contabilidade e Finanças (2º ano, 1º semestre). Quais os critérios subjacentes à escolha desta disciplina?

Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo deste curso? Porquê? Por que não?

Se sim, na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas?

DOCUMENTAÇÃO E ARQUIVÍSTICA

Este inquérito por questionário integra-se no projecto de Doutoramento em Didáctica de Susana Pinto, orientado pela Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, intitulado *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*. Com este projecto pretende-se:

- a) identificar iniciativas que contribuam para a promoção o plurilinguismo aos níveis (i) do processo de ensino-aprendizagem/formação, (ii) da investigação, (iii) da relação com a sociedade, (iv) da comunicação estudantil e (v) das relações internacionais;
- b) descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência em diferentes sectores da UA;
- c) analisar dinâmicas mono/plurilingues que se estabelecem intra e inter-institucionalmente.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem/formação foram analisados os planos curriculares de todos os cursos e os programas de todas as disciplinas de línguas leccionadas em dois anos académicos: 2002/2003 e 2007/2008.

Torna-se, neste momento, importante auscultar os Directores de Curso no sentido de uma melhor compreensão dos resultados da análise documental.

Agradecemos, desde já, a colaboração.

Maria Helena Araújo e Sá

Susana Pinto

No ano lectivo 2002/2003 o curso de Documentação e Arquivística apresentava no seu plano curricular uma disciplina obrigatória de Inglês Língua Anual no 1º ano e uma disciplina obrigatória de Inglês Língua e Cultura anual no 2º ano.

No ano lectivo 2007/2008 apresentava as disciplinas obrigatórias de Inglês Aplicado à Informação e à Documentação I e II (1º ano, 1º e 2º semestres); no 3º ano apresentava como opção, entre outras, as disciplinas de Francês Iniciação, Inglês Língua e Comunicação intercultural, Inglês Tradução e Terminologia e Alemão Iniciação.

Quais os critérios subjacentes à escolha destas disciplinas de línguas (obrigatórias e opcionais)?

Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo deste curso?

Porquê? Por que não?

Se sim, na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas?

ENGENHARIA ELECTROTÉCNICA

Este inquérito por questionário integra-se no projecto de Doutoramento em Didáctica de Susana Pinto, orientado pela Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, intitulado *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*. Com este projecto pretende-se:

- a) identificar iniciativas que contribuam para a promoção o plurilinguismo aos níveis (i) do processo de ensino-aprendizagem/formação, (ii) da investigação, (iii) da relação com a sociedade, (iv) da comunicação estudantil e (v) das relações internacionais;
- b) descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência em diferentes sectores da UA;
- c) analisar dinâmicas mono/plurilingues que se estabelecem intra e inter-institucionalmente.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem/formação foram analisados os planos curriculares de todos os cursos e os programas de todas as disciplinas de línguas leccionadas em dois anos académicos: 2002/2003 e 2007/2008.

Torna-se, neste momento, importante auscultar os Directores de Curso no sentido de uma melhor compreensão dos resultados da análise documental.

Agradecemos, desde já, a colaboração.

Maria Helena Araújo e Sá

Susana Pinto

No ano lectivo 2002/2003 o curso de Engenharia Electrotécnica integrava no seu plano curricular uma disciplina obrigatória anual de Inglês no 1º ano de formação.

Em 2007/2008 integrava as seguintes disciplinas de línguas:

1º ANO	2º ANO		3º ANO (Ramo de Instalações Eléctricas)
2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre	2º Semestre
Inglês Técnico (obrigatória)	Opção I: Francês Iniciação Alemão Iniciação (entre outras disciplinas)	Opção II: Francês Língua Inglês Língua Alemão Língua (entre outras disciplinas)	Opção III: Francês Língua Inglês Língua Alemão Língua (entre outras disciplinas)

Quais os critérios subjacentes à escolha destas disciplinas de línguas nos dois anos lectivos (obrigatórias e opcionais)?

Quais as razões das seguintes mudanças: 1º de uma disciplina de Inglês anual obrigatória em 2002/2003 passou-se em 2007/2008 a uma de Inglês semestral; 2º em 2007/2008 surgem três opções com inclusão de disciplinas de língua estrangeira?

Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo deste curso? Porquê? Por que não?

Se sim, na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas?

FINANÇAS

Este inquérito por questionário integra-se no projecto de Doutoramento em Didáctica de Susana Pinto, orientado pela Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, intitulado *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*. Com este projecto pretende-se:

- a) identificar iniciativas que contribuam para a promoção o plurilinguismo aos níveis (i) do processo de ensino-aprendizagem/formação, (ii) da investigação, (iii) da relação com a sociedade, (iv) da comunicação estudantil e (v) das relações internacionais;
- b) descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência em diferentes sectores da UA;
- c) analisar dinâmicas mono/plurilingues que se estabelecem intra e inter-institucionalmente.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem/formação foram analisados os planos curriculares de todos os cursos e os programas de todas as disciplinas de línguas leccionadas em dois anos académicos: 2002/2003 e 2007/2008.

Torna-se, neste momento, importante auscultar os Directores de Curso no sentido de uma melhor compreensão dos resultados da análise documental.

Agradecemos, desde já, a colaboração.

Maria Helena Araújo e Sá
Susana Pinto

No ano lectivo 2007/2008 o curso de Finanças (Finanças com menor em Finanças) integrava no seu plano curricular uma disciplina opcional de Inglês Técnico Contabilidade e Finanças (3º ano, 1º semestre). Quais os critérios subjacentes à escolha desta disciplina?

Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo deste curso? Porquê? Por que não?

Se sim, na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas?

FÍSICA

Este inquérito por questionário integra-se no projecto de Doutoramento em Didáctica de Susana Pinto, orientado pela Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, intitulado *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*. Com este projecto pretende-se:

- a) identificar iniciativas que contribuam para a promoção o plurilinguismo aos níveis (i) do processo de ensino-aprendizagem/formação, (ii) da investigação, (iii) da relação com a sociedade, (iv) da comunicação estudantil e (v) das relações internacionais;
- b) descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência em diferentes sectores da UA;
- c) analisar dinâmicas mono/plurilingues que se estabelecem intra e inter-institucionalmente.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem/formação foram analisados os planos curriculares de todos os cursos e os programas de todas as disciplinas de línguas leccionadas em dois anos académicos: 2002/2003 e 2007/2008.

Torna-se, neste momento, importante auscultar os Directores de Curso no sentido de uma melhor compreensão dos resultados da análise documental.

Agradecemos, desde já, a colaboração.

Maria Helena Araújo e Sá

Susana Pinto

No ano lectivo 2002/2003 o plano curricular do curso de Física não integrava qualquer disciplina de língua no ano lectivo 2007/2008 apresentava a disciplina de Inglês I como opção (com a disciplina de História da Ciência e do Pensamento Científico). Quais os critérios subjacentes à escolha desta disciplina de língua?

Porquê como opção?

Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo deste curso? Porquê?
Por que não?

Se sim, na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas?

GESTÃO PÚBLICA E AUTÁRQUICA

Este inquérito por questionário integra-se no projecto de Doutoramento em Didáctica de Susana Pinto, orientado pela Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, intitulado *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*. Com este projecto pretende-se:

- a) identificar iniciativas que contribuam para a promoção o plurilinguismo aos níveis (i) do processo de ensino-aprendizagem/formação, (ii) da investigação, (iii) da relação com a sociedade, (iv) da comunicação estudantil e (v) das relações internacionais;
- b) descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência em diferentes sectores da UA;
- c) analisar dinâmicas mono/plurilingues que se estabelecem intra e inter-institucionalmente.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem/formação foram analisados os planos curriculares de todos os cursos e os programas de todas as disciplinas de línguas leccionadas em dois anos académicos: 2002/2003 e 2007/2008.

Torna-se, neste momento, importante auscultar os Directores de Curso no sentido de uma melhor compreensão dos resultados da análise documental.

Agradecemos, desde já, a colaboração.

Maria Helena Araújo e Sá

Susana Pinto

No ano lectivo 2002/2003 o curso de Gestão Pública e Autárquica apresentava no seu plano curricular uma disciplina obrigatória de Inglês Língua Anual no 1º ano e uma disciplina obrigatória de Inglês Língua e Cultura anual no 2º ano. No ano lectivo 2007/2008 apresentava as disciplinas de Inglês Aplicado à Gestão e I e II (1º ano, 1º e 2º semestres); no 3º ano apresentava como opção, entre outras, as disciplinas de Francês Iniciação, Inglês Língua e Comunicação intercultural e Alemão Iniciação.

Quais os critérios subjacentes à escolha destas disciplinas de línguas (obrigatórias e opcionais)?

Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo deste curso? Porquê? Por que não?

Se sim, na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas?

MARKETING

Este inquérito por questionário integra-se no projecto de Doutoramento em Didáctica de Susana Pinto, orientado pela Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, intitulado *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*. Com este projecto pretende-se:

- a) identificar iniciativas que contribuam para a promoção o plurilinguismo aos níveis (i) do processo de ensino-aprendizagem/formação, (ii) da investigação, (iii) da relação com a sociedade, (iv) da comunicação estudantil e (v) das relações internacionais;
- b) descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência em diferentes sectores da UA;
- c) analisar dinâmicas mono/plurilingues que se estabelecem intra e inter-institucionalmente.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem/formação foram analisados os planos curriculares de todos os cursos e os programas de todas as disciplinas de línguas leccionadas em dois anos académicos: 2002/2003 e 2007/2008.

Torna-se, neste momento, importante auscultar os Directores de Curso no sentido de uma melhor compreensão dos resultados da análise documental.

Agradecemos, desde já, a colaboração.

Maria Helena Araújo e Sá
Susana Pinto

No ano lectivo 2007/2008 o curso de Marketing (Marketing com menor em Marketing) integrava no seu plano curricular uma disciplina opcional de Inglês Técnico (3º ano, 1º e 2º semestres). Quais os critérios subjacentes à escolha desta disciplina?

Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo deste curso? Porquê? Por que não?

Se sim, na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas?

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO

Este inquérito por questionário integra-se no projecto de Doutoramento em Didáctica de Susana Pinto, orientado pela Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, intitulado *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*. Com este projecto pretende-se:

- a) identificar iniciativas que contribuam para a promoção o plurilinguismo aos níveis (i) do processo de ensino-aprendizagem/formação, (ii) da investigação, (iii) da relação com a sociedade, (iv) da comunicação estudantil e (v) das relações internacionais;
- b) descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência em diferentes sectores da UA;
- c) analisar dinâmicas mono/plurilingues que se estabelecem intra e inter-institucionalmente.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem/formação foram analisados os planos curriculares de todos os cursos e os programas de todas as disciplinas de línguas leccionadas em dois anos académicos: 2002/2003 e 2007/2008.

Torna-se, neste momento, importante auscultar os Directores de Curso no sentido de uma melhor compreensão dos resultados da análise documental.

Agradecemos, desde já, a colaboração.

Maria Helena Araújo e Sá

Susana Pinto

No ano lectivo 2007/2008 o curso de Tecnologias da Informação integrava no seu plano curricular uma disciplina obrigatória de Inglês Técnico no segundo semestre do 1º ano. No segundo semestre do 2º ano integrava uma Opção I que incluía a disciplina de Inglês Língua. Quais os critérios subjacentes à escolha destas disciplinas?

Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo deste curso? Porquê? Por que não?

Se sim, na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas?

TÉCNICO SUPERIOR DE JUSTIÇA

Este inquérito por questionário integra-se no projecto de Doutoramento em Didáctica de Susana Pinto, orientado pela Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, intitulado *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*. Com este projecto pretende-se:

- a) identificar iniciativas que contribuam para a promoção o plurilinguismo aos níveis (i) do processo de ensino-aprendizagem/formação, (ii) da investigação, (iii) da relação com a sociedade, (iv) da comunicação estudantil e (v) das relações internacionais;
- b) descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência em diferentes sectores da UA;
- c) analisar dinâmicas mono/plurilingues que se estabelecem intra e inter-institucionalmente.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem/formação foram analisados os planos curriculares de todos os cursos e os programas de todas as disciplinas de línguas leccionadas em dois anos académicos: 2002/2003 e 2007/2008.

Torna-se, neste momento, importante auscultar os Directores de Curso no sentido de uma melhor compreensão dos resultados da análise documental.

Agradecemos, desde já, a colaboração.

Maria Helena Araújo e Sá

Susana Pinto

Em 2007/2008 o curso de Técnico Superior de Justiça integrava uma disciplina de Inglês (1º ano, 2º semestre). Quais os critérios subjacentes à escolha desta disciplina?

Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo deste curso? Porquê? Por que não?

Se sim, na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas?

TÉCNICO SUPERIOR DE SECRETARIADO

Este inquérito por questionário integra-se no projecto de Doutoramento em Didáctica de Susana Pinto, orientado pela Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, intitulado *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*. Com este projecto pretende-se:

- a) identificar iniciativas que contribuam para a promoção o plurilinguismo aos níveis (i) do processo de ensino-aprendizagem/formação, (ii) da investigação, (iii) da relação com a sociedade, (iv) da comunicação estudantil e (v) das relações internacionais;
- b) descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência em diferentes sectores da UA;
- c) analisar dinâmicas mono/plurilingues que se estabelecem intra e inter-institucionalmente.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem/formação foram analisados os planos curriculares de todos os cursos e os programas de todas as disciplinas de línguas leccionadas em dois anos académicos: 2002/2003 e 2007/2008.

Torna-se, neste momento, importante auscultar os Directores de Curso no sentido de uma melhor compreensão dos resultados da análise documental.

Agradecemos, desde já, a colaboração.

Maria Helena Araújo e Sá
Susana Pinto

No ano lectivo 2002/2003 o curso de **Secretariado de Direcção** apresentava no seu plano curricular as seguintes disciplinas de línguas obrigatórias anuais ao longo dos três anos de formação:

1º ano	1ºS/2ºS – Português (Anual) 1ºS/2ºS – Inglês (Anual) 1ºS/2ºS – Alemão (Anual)
2º ano	1ºS/2ºS – Português Língua e Cultura (Anual) 1ºS/2ºS – Inglês Língua e Cultura Contemporânea (Anual) 1ºS/2ºS – Alemão Língua e Cultura (Anual)
3º ano	1ºS/2ºS – Português Documentação e Multimédia para Secretariado (Anual) 1ºS/2ºS – Inglês Documentação e Multimédia para Secretariado (Anual) 1ºS/2ºS – Alemão Documentação e Multimédia para Secretariado (Anual)

No ano lectivo 2007/2008 o curso de **Técnico Superior de Secretariado** integrava as seguintes disciplinas de línguas:

1º ano		2ºano		3º ano	
1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre	2º Semestre
- Português I - Opção Ia: Espanhol Iniciação, Francês Iniciação ou Alemão Iniciação	- Português II - Inglês - Opção Ib: Espanhol, Francês ou Alemão	- Inglês Língua e Comunicação Intercultural - Opção Ic: Espanhol, Francês ou Alemão Recepção e Atendimento	- Inglês Língua e Cultura Organizacional - Opção Id: Espanhol, Francês ou Alemão Técnico	- Inglês Tradução e Terminologia	- Inglês Documentação - Português Documentação

Quais os critérios subjacentes à escolha destas disciplinas de línguas nos dois anos lectivos (obrigatórias e opcionais)?

Porquê uma maior diversificação em 2007/2008 (introdução de Espanhol e Francês)?

Porquê a obrigatoriedade das disciplinas de Inglês e de Português nos dois anos lectivos?

Por que razão passou o Alemão a ser uma opção em 2007/2008?

Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo deste curso? Porquê?
Por que não?

Se sim, na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas

TURISMO

Este inquérito por questionário integra-se no projecto de Doutoramento em Didáctica de Susana Pinto, orientado pela Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, intitulado *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*. Com este projecto pretende-se:

- a) identificar iniciativas que contribuam para a promoção o plurilinguismo aos níveis (i) do processo de ensino-aprendizagem/formação, (ii) da investigação, (iii) da relação com a sociedade, (iv) da comunicação estudantil e (v) das relações internacionais;
- b) descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência em diferentes sectores da UA;
- c) analisar dinâmicas mono/plurilingues que se estabelecem intra e inter-institucionalmente.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem/formação foram analisados os planos curriculares de todos os cursos e os programas de todas as disciplinas de línguas leccionadas em dois anos académicos: 2002/2003 e 2007/2008.

Torna-se, neste momento, importante auscultar os Directores de Curso no sentido de uma melhor compreensão dos resultados da análise documental.

Agradecemos, desde já, a colaboração.

Maria Helena Araújo e Sá

Susana Pinto

Em 2002/2003 o curso de Gestão e Planeamento em Turismo apresentava no seu plano curricular duas disciplinas obrigatórias de Língua Estrangeira (LEA1 - 1º ano, 1º e 2º semestres). Para além disso, apresentava ainda no 4º ano duas opções (uma em cada semestre) no âmbito das quais os alunos poderiam escolher uma LEB1. Em 2007/2008, o curso de Turismo apresentava no 1º semestre do 1º ano uma LE obrigatória (Inglês 1 ou Francês1). Também no 2º semestre do 3º ano apresentava a opção de Inglês II.

Por que razão passou a ser obrigatória apenas uma disciplina de língua estrangeira em 2007/2008?

Quais os critérios subjacentes à escolha destas disciplinas de línguas?

Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo deste curso? Porquê?
Por que não?

Se sim, na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas?

**Anexo 8. Inquérito por questionário aos Directores dos
Mestrados Conjuntos**

EMMS

Este inquérito por questionário integra-se no projecto de Doutoramento em Didáctica de Susana Pinto, orientado pela Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, intitulado *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*. Com este projecto pretende-se:

- a) identificar iniciativas que contribuam para a promoção o plurilinguismo aos níveis (i) do processo de ensino-aprendizagem/formação, (ii) da investigação, (iii) da relação com a sociedade, (iv) da comunicação estudantil e (v) das relações internacionais;
- b) descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência em diferentes sectores da UA;
- c) analisar dinâmicas mono/plurilingues que se estabelecem intra e inter-institucionalmente.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem/formação foram analisados os planos curriculares de todos os cursos e os programas de todas as disciplinas de línguas leccionadas em dois anos académicos: 2002/2003 e 2007/2008.

Torna-se, neste momento, importante auscultar os Directores de Curso no sentido de uma melhor compreensão dos resultados da análise documental.

Agradecemos, desde já, a colaboração.

Maria Helena Araújo e Sá
Susana Pinto

O *Mestrado Erasmus Mundus Ciência e Engenharia de Materiais (EMMS)* apresenta no seu plano curricular as seguintes disciplinas de línguas:

1º ano	1º Semestre, Opção I: Português LE I Inglês para fins académicos I Iniciação à Língua Alemã I:	2º Semestre, Opção II: Português LE II Inglês para fins académicos II Iniciação à Língua Alemã II
2º ano	1º Semestre, Opção VI: Português LE I Inglês para fins académicos I Iniciação à Língua Alemã I	

Quais os critérios subjacentes à escolha destas disciplinas de línguas?

Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo deste curso?
Porquê? Por que não?

Se sim, na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas?

FAME

Este inquérito por questionário integra-se no projecto de Doutoramento em Didáctica de Susana Pinto, orientado pela Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, intitulado *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*. Com este projecto pretende-se:

- a) identificar iniciativas que contribuam para a promoção o plurilinguismo aos níveis (i) do processo de ensino-aprendizagem/formação, (ii) da investigação, (iii) da relação com a sociedade, (iv) da comunicação estudantil e (v) das relações internacionais;
- b) descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência em diferentes sectores da UA;
- c) analisar dinâmicas mono/plurilingues que se estabelecem intra e inter-institucionalmente.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem/formação foram analisados os planos curriculares de todos os cursos e os programas de todas as disciplinas de línguas leccionadas em dois anos académicos: 2002/2003 e 2007/2008.

Torna-se, neste momento, importante auscultar os Directores de Curso no sentido de uma melhor compreensão dos resultados da análise documental.

Agradecemos, desde já, a colaboração.

Maria Helena Araújo e Sá

Susana Pinto

O Mestrado Erasmus Mundus Functionalized Advanced Materials and Engineering (FAME) apresenta no seu plano curricular as seguintes disciplinas de línguas:

1º ano	1º Semestre, Opção I: Português LE I Inglês para fins académicos I Iniciação à Língua Alemã I:	2º Semestre, Opção II: Português LE II Inglês para fins académicos II Iniciação à Língua Alemã II
2º ano	1º Semestre, Opção VI: Português LE I Inglês para fins académicos I Iniciação à Língua Alemã I	

Quais os critérios subjacentes à escolha destas disciplinas de línguas?

Considera relevante a integração de disciplinas de línguas no currículo deste curso?
Porquê? Por que não?

Se sim, na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas?

HEEM

Este inquérito por questionário integra-se no projecto de Doutoramento em Didáctica de Susana Pinto, orientado pela Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, intitulado *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*. Com este projecto pretende-se:

- a) identificar iniciativas que contribuam para a promoção o plurilinguismo aos níveis (i) do processo de ensino-aprendizagem/formação, (ii) da investigação, (iii) da relação com a sociedade, (iv) da comunicação estudantil e (v) das relações internacionais;
- b) descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência em diferentes sectores da UA;
- c) analisar dinâmicas mono/plurilingues que se estabelecem intra e inter-institucionalmente.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem/formação foram analisados os planos curriculares de todos os cursos e os programas de todas as disciplinas de línguas leccionadas em dois anos académicos: 2002/2003 e 2007/2008.

Torna-se, neste momento, importante auscultar os Directores de Curso no sentido de uma melhor compreensão dos resultados da análise documental.

Agradecemos, desde já, a colaboração.

Maria Helena Araújo e Sá
Susana Pinto

O *Mestrado Erasmus Mundus* Ensino Superior (HEEM) não inclui disciplinas de língua no seu plano curricular. Como explica esta ausência num mestrado europeu?

Considera relevante a integração de disciplinas de língua no currículo deste curso? Porquê?
Por que não?

Se sim, na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas?

JEMES

Este inquérito por questionário integra-se no projecto de Doutoramento em Didáctica de Susana Pinto, orientado pela Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, intitulado *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*. Com este projecto pretende-se:

- a) identificar iniciativas que contribuam para a promoção o plurilinguismo aos níveis (i) do processo de ensino-aprendizagem/formação, (ii) da investigação, (iii) da relação com a sociedade, (iv) da comunicação estudantil e (v) das relações internacionais;
- b) descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência em diferentes sectores da UA;
- c) analisar dinâmicas mono/plurilingues que se estabelecem intra e inter-institucionalmente.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem/formação foram analisados os planos curriculares de todos os cursos e os programas de todas as disciplinas de línguas leccionadas em dois anos académicos: 2002/2003 e 2007/2008.

Torna-se, neste momento, importante auscultar os Directores de Curso no sentido de uma melhor compreensão dos resultados da análise documental.

Agradecemos, desde já, a colaboração.

Maria Helena Araújo e Sá
Susana Pinto

O *Mestrado Erasmus Mundus* em Estudos Ambientais (JEMES) não inclui disciplinas de língua no seu plano curricular. Como explica esta ausência num mestrado europeu?

Considera relevante a integração de disciplinas de língua no currículo deste curso? Porquê?
Por que não?

Se sim, na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas?

MSIN

Este inquérito por questionário integra-se no projecto de Doutoramento em Didáctica de Susana Pinto, orientado pela Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, intitulado *O papel da instituição Universidade na construção de uma Europa plurilingue e pluricultural. Um estudo de caso com a Universidade de Aveiro*. Com este projecto pretende-se:

- a) identificar iniciativas que contribuam para a promoção o plurilinguismo aos níveis (i) do processo de ensino-aprendizagem/formação, (ii) da investigação, (iii) da relação com a sociedade, (iv) da comunicação estudantil e (v) das relações internacionais;
- b) descrever representações das línguas ao nível do seu estatuto, funções, importância e modos de existência em diferentes sectores da UA;
- c) analisar dinâmicas mono/plurilingues que se estabelecem intra e inter-institucionalmente.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem/formação foram analisados os planos curriculares de todos os cursos e os programas de todas as disciplinas de línguas leccionadas em dois anos académicos: 2002/2003 e 2007/2008.

Torna-se, neste momento, importante auscultar os Directores de Curso no sentido de uma melhor compreensão dos resultados da análise documental.

Agradecemos, desde já, a colaboração.

Maria Helena Araújo e Sá
Susana Pinto

O *Mestrado Science in Information Networking (MSIN)* não inclui disciplinas de língua no seu plano curricular. Como explica esta ausência?

Considera relevante a integração de disciplinas de língua no currículo deste curso? Porquê? Por que não?

Se sim, na sua opinião, que critérios deveriam estar subjacentes à escolha dessas disciplinas?

**Anexo 9. Competências nos programas das disciplinas de
línguas: grelhas de categorização das unidades
de registo por categoria**

Disciplinas leccionadas na UA

Alemão - 2007/2008

Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
Alemão I	Al1_AL2	1. Die klassischen vier Fertigkeiten - Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben – in thematischen Kontexten systematisieren und trainieren. 2. Die mündliche Kommunikationsfähigkeit entwickeln sowie die interkulturelle Kompetenzen vermitteln.	2. CCR (CI)	1. CP (CDv) 2. CP (CDv)
Alemão I	Al2_AL2	1. Die Aneignung und Verwendung grammatischer sowie lexikalischer Aspekte weiter stabilisieren, so dass die Studierenden in der Lage sind, die deutsche Sprache mit grösserer Sicherheit anwenden zu können. 2. Sprachkenntnissen die für die zukünftige berufliche Tätigkeit der Kursteilnehmer von wesentlicher Bedeutung sind festigen und erweitern. 3. Grammatik und Orthographie systematisieren.		1. CL (CG + CLx) + CP (CDv) 2. CL + CP (CF) 3. CL (CG + COg)
Alemão I	Al3_AL2	1. Grundlegende Kenntnisse der deutschen Sprache wiederholen und fachspezifischer Wortschatz VR_FPG Bereich Wirtschaftsdeutsch erwerben. 2. Sprachkenntnissen, die für die zukünftige berufliche Tätigkeit der Kursteilnehmer von wesentlicher Bedeutung sind festigen. 3. Die klassischen vier Fertigkeiten - Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben – systematisch trainieren. 4. Die mündliche Kommunikationsfähigkeit entwickeln sowie die interkulturelle Kompetenzen vermitteln.	4. CCR (CI)	1. CL (CLx) 2. CL + CP (CF) 3. CP (CDv) 4. CP (CDv)
Alemão II	Al4_AL2	1. Die kommunikative Kompetenz und sprachliche Handlungsfähigkeit der Studierenden entwickeln und ihnen Einblicke in linguistische Aspekte der deutschen Sprache, wie z. Satzbau, Wortbildung, Phonetik vermitteln. 2. Interkulturelle Aspekt, besonders kulturelle Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern und Portugal erfassen.	2. CCR (CI)	1. CP (CDv) + CL (CLx + CF)
Alemão III	Al5_AL2	1. Das vorhandene Grundwissen erweitern und vertiefen. 2. Neu Wortschatz und einzelne spezifischen Grammatikphänomene		1. N/Aplicável 2. CL (CLx + CG)

		erlernen. 3. Sich in den für sie relevanten Situationen richtig und situationsangemessen ausdrücken. 4. Gehörten und gelesenen Texten wichtige Informationen entnehmen. 5. Einfachere schriftliche Texte produzieren. 6. Alle vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) anhand einer Vielfalt von Textsorten und kommunikativen Anlässen trainieren.		3. CP (CF) 4. CP (CF) 5. CP (CDv) 6. CP (CDV)
Alemão III	Al6_AL2	1. Die Kompetenzen in der deutschen Sprache erweitern und vertiefen, wobei alle vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) gleichermassen trainiert werden.		1. CP (CDv)
Alemão IV	Al7_AL2	1. Die kommunikative Kompetenz und sprachliche Handlungsfähigkeit der Studierenden entwickeln und ihnen Einblicke in linguistische Aspekte der deutschen Sprache vermitteln. 2. Auf Deutsch in beruflichen Situationen am Arbeitsplatz, aber auch in Alltag und Freizeit kommunizieren zu können. 3. Interkulturelle Aspekt, besonders kulturelle Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern und Portugal erfassen.	3. CCR (CI)	1. CP (CDv) + CL 2. CP (CF)
Alemão V	Al8_AL2	1. Sich in den für sie relevanten Situationen richtig und situationsangemessen auszudrücken. 2. Längeren gehörten und gelesenen Texten wichtige Informationen entnehmen. 3. Längere schriftliche Texte produzieren. 4. Alle vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) trainieren. 5. Allgemeines und Detailverständnis auch bei schwierigeren authentischen Texten. 6. Linguistisch möglichst fehlerfreie Textproduktionen.		1. CP (CF) 2. CP (CF) 3. CP (CDv) 4. CP (CDv) 5. CP (CDv) 6. CP (CDv)
Alemão VI	Al9_AL2	1. Die kommunikative Kompetenz und sprachliche Handlungsfähigkeit der Studierenden entwickeln und ihnen Einblicke in linguistische Aspekte der deutschen Sprache vermitteln. 2. Auf Deutsch in beruflichen Situationen am Arbeitsplatz, aber auch in		1. CP (CDv) + CL 2. CP (CF)

		Alltag und Freizeit kommunizieren zu können. 3. Interkulturelle Aspekt, besonders kulturelle Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern und Portugal erfassen.	3. CCR (CI)	
Alemão V Técnicas de Expressão	Al10_AL2	1. Die Studierende darauf vorzubereiten, Fachtexte zu lesen und zu verstehen sowie Referate zu halten. 2. Die sprachliche und praktische Handlungsfähigkeit am Arbeitsplatz VR_FPG Unternehmern.		1. CP (CF) 2. CP (CF)
Alemão VI Técnicas de Expressão	Al11_AL2	1. Kommunikative Handlungsfähigkeit in Kontakt mit der deutschen Sprache und dem Wirtschaftsalltag vermitteln. 2. Alle Elemente der sprachlichen Kompetenz entwickeln: 2.1. Lesen (z.B. Analyse eines Fachartikels) 2.2. Schreiben (z.B. Verfassen eines Geschäftsbriefs) 2.3. Hörverstehen (z.B. Einschätzung der Strategie und des Sprachstils vom zwei Geschäftspartnern) 2.4. Sprechen (z.B. Diskutieren von Problemen aus dem Arbeitsalltag, Äussern der eigenen Meinung). 3. Sprachliche und praktische Handlungsfähigkeit am Arbeitsplatz VR_FPG Unternehmen.	2.3. CCR (CPCR)	1. CP (CF) 2.1. CP (CF) 2.2. CP (CF) 2.3. CP (CF) 2.4. CP (CF) 3. CP (CF)
Alemão – Práticas de Tradução I	Al12_AL2	1. Desenvolver e consolidar conhecimentos e competências tradutológicas através da prática diversificada de traduções (alemão-português e português-alemão). 2. Sensibilizar os alunos para questões contrastivas entre o alemão e o português. 3. Sensibilizar os alunos para as diversas fases do processo de tradução. 4. Sensibilizar os alunos para alguns conceitos básicos da área da terminologia (sistemas de conceitos e relações paradigmáticas). 5. Desenvolver a capacidade de traduzir diferentes tipos de textos (informativos e operativos) e diferentes géneros textuais (folhetos informativos, manuais de utilização, etc.). 6. Desenvolver a capacidade de pesquisa e de construção de instrumentos de	1. CCR (CPCR) 2. CA (CLC) 3. CCR (CPCR) 4. CCR (CPCR) 6. CA (CH)	5. CP (CF)

		apoio à tradução. 7. Desenvolver a capacidade de reflexão sobre as necessidades e dificuldades sentidas, bem como das soluções encontradas.	7. CA (CE)	
Alemão – Práticas de Tradução II	Al13_AL2	1. Desenvolver e consolidar conhecimentos e competências tradutológicas através da prática diversificada de traduções (alemão-português e português-alemão). 2. Sensibilizar os alunos para questões contrastivas entre o alemão e o português. 3. Sensibilizar os alunos para as diversas fases do processo de tradução. 4. Sensibilizar os alunos para alguns conceitos básicos da área da terminologia (sistemas de conceitos e relações paradigmáticas). 5. Desenvolver a capacidade de traduzir diferentes tipos de textos (informativos e operativos) e diferentes géneros textuais (folhetos informativos, manuais de utilização, etc.). 6. Desenvolver a capacidade de pesquisa e de construção de instrumentos de apoio à tradução. 7. Desenvolver a capacidade de reflexão sobre as necessidades e dificuldades sentidas, bem como das soluções encontradas.	1. CCR (CPCR) 2. CA (CLC) 3. CCR (CPCR) 4. CCR (CPCRC) 6. CA (CH) 7. CA (CE)	5. CP (CF)
Alemão I Práticas Avançadas de Tradução	Al14_AL2	1. Desenvolver e consolidar conhecimentos e competências tradutológicas através da prática diversificada de traduções (alemão-português e português-alemão) 2. Análise contrastiva entre o alemão e o português. 3. Sensibilizar os alunos para as diversas fases do processo de tradução. 4. Desenvolver a capacidade de traduzir diferentes tipos de textos característicos do domínio de especialização "Saúde e Ciências da Vida". 5. Desenvolver a capacidade de pesquisa e de construção de instrumentos de apoio à tradução, tendo em consideração os conceitos básicos da área da terminologia (sistemas de conceitos, sistemas de designações, relações paradigmáticas, etc.). 6. Desenvolver a capacidade de utilizar o software SDL Trados, como uma	1. CCR (CPCR) 2. CA (CLC) 3. CCR (CPCR) 5. CCR (CPCR) 6. CA (CH)	4. CP (CF)

		das ferramentas de tradução assistida por computador (CAT). 7. Desenvolver a capacidade de reflexão sobre as necessidades e dificuldades sentidas, bem como das soluções encontradas.	7. CA (CE)	
Alemão II Práticas Avançadas de Tradução	Al15_AL2	1. Desenvolver e consolidar conhecimentos e competências tradutológicas através da prática diversificada de traduções (alemão-português e português-alemão) 2. Análise contrastiva entre o alemão e o português. 3. Sensibilizar os alunos para as diversas fases do processo de tradução. 4. Desenvolver a capacidade de traduzir diferentes tipos de textos característicos do domínio de especialização "Saúde e Ciências da Vida". 5. Desenvolver a capacidade de pesquisa e de construção de instrumentos de apoio à tradução, tendo em consideração os conceitos básicos da área da terminologia (sistemas de conceitos, sistemas de designações, relações paradigmáticas, etc.). 6. Desenvolver a capacidade de utilizar o software SDL Trados, como uma das ferramentas de tradução assistida por computador (CAT). 7. Desenvolver a capacidade de reflexão sobre as necessidades e dificuldades sentidas, bem como das soluções encontradas.	1. CCR (CPCR) 2. CA (CLC) 3. CCR (CPCR) 5. CCR (CPCR) 6. CA (CH) 7. CA (CE)	4. CP (CF)
Alemão Projecto de Aplicação	Al16_AL2	1. Realizar um projecto em Documentação e/ou Multimédia que integre saberes - Gestão/Marketing e Informática - adquiridos ao longo dos 3 anos. 2. Pretende-se que, com a ajuda dos conhecimentos adquiridos e com a exploração de novos instrumentos de informação, os alunos construam ferramentas de trabalho a utilizar na actividade profissional futura.	1. CCR (CPCR) 2. CCR (CPCR)	
Iniciação ao Alemão	Al17_AL2	1. Pretende-se que os alunos tomem um primeiro contacto com a língua alemã, familiarizando-se e adquirindo conhecimentos rudimentares desta língua, simultaneamente com informações culturais relativas aos países de língua oficial alemã.	1. CD (CSC)	1. CL (NE – não especificada)

Alemão - 2002/2003				
Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
Língua e Cultura Alemãs I	AI1_AL1	1. Leseverstehen, Hörverstehen, schriftlicher und mündlicher Ausdruck, aber auch die Teilfertigkeiten Wortschatz, Grammatik und Aussprache trainieren. 2. Aussprache verbessern führen.		1. CP (CDv) + CL (CLx + CG + CFI) 2. CL (CFI)
Língua e Cultura Alemãs II	AI2_AL1	1. Alle Fertigkeiten, Lese- und Hörverstehen, Sprechen und Schreiben und die Teilfertigkeiten Wortschatz, Grammatik und Aussprache trainieren. 2. Verschiedene authentische Lese- und Hörtexte global und VR_FPG Detail verstehen. 3. In Alltagssituationen ein Gespräch führen können. 4. Ein vorbereitetes Thema diskutieren können 5. Kurze schriftliche Zusammenfassungen über die Themen des Sprach- und Kulturunterrichts schreiben können.		1. CP (CDv) + CL (CLx + CG + CFI) 2. CP (CDv) 3. CP (CF) 4. CP (CF) 5. CP (CF)
Língua e Cultura Alemãs III	AI3_AL1	1. Aller Fertigkeiten, d.h. Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen, Schreiben und die Teilfertigkeiten Aussprache, Grammatik und Wortschatz werden auf dem Niveau der Mittelstufe üben.		1. CP (CDv) + CL (CLx + CG + CFI)
Língua e Cultura Alemãs IV	AI4_AL1	1. Aller Fertigkeiten, d.h. Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen, Schreiben und die Teilfertigkeiten Aussprache, Grammatik und Wortschatz werden auf dem Niveau der Mittelstufe üben. 2. Der Erweiterung der mündlichen Kompetenz dienen.		1. CP (CDv) + CL (CLx + CG + CFI) 2. CP (CDv)
Língua Alemã I	AI5_AL1	1. Aller Fertigkeiten, d.h. Leseverstehen, Hörstehen, Sprechen, Schreiben und die Teilfertigkeiten Aussprache, Grammatik und Woetschatz trainieren.		1. CP (CDv) + CL (CLx + CFI)
Língua Alemã	AI6_AL1	1. Aller Fertigkeiten, d.h. Leseverstehen, Hörverstehen, Sprechen, Schreiben		1. CP (CDv) + CL (CLx +

II		und die Teilfertigkeiten Aussprache, Grammatik und Wortschatz werden auf dem Niveau, das zum Abschluss der Grundstufe führen soll üben. 2. Der Erweiterung der mündlichen Kompetenz (u.a.auch der Festigung und Erweiterung des wortschatzes) dienen und die selbstständige produktive Sprachverwendung fördern.		CG + CFI) 2. CP + CL (CLx)
Língua Alemã I	AI7_AL1	1. Facultar o conhecimento de um vocabulário básico e de estruturas gramaticais elementares que permitam sustentar um diálogo em torno de áreas semânticas ligadas primordialmente a necessidades quotidianas.		1. CL (CLx + CG) + CP (CF)
Língua e Linguística Alemãs I	AI8_AL1	1. Nicht nur alle Fertigkeiten trainieren, sondern auch Strategien zum Hör- und Leseverstehen sowie die Fähigkeit, sich mündlich und schriftlich flüssig und situationsgerecht auszudrücken, vermitteln.		1. CP (CDV + CF)
Língua e Linguística Alemãs II	AI9_AL1	1. Nicht nur alle Fertigkeiten trainieren, sondern auch Strategien zum Hör- und Leseverstehen vermitteln.sowie die Fähigkeit, sich mündlich und schriftlich flüssig und situationsgerecht auf dem angestrebten Sprachniveau auszudrücken.		1. CP (CDV + CF)
Alemão I	AI10_AL1	1. Ihre allgemeinen Kenntnisse VR_FPG Deutschen vertiefen und festigen. 2. Auf ihre berufliche Tätigkeit spezialisieren. 3. Eine elementare kommunikative Kompetenz und Fachvokabular erwerben und trainieren, um sich in Situationen des Berufsalltags verständigen zu können.	2. CCR (CPCR)	1. NA 3. CL (CLx) + CP (CF)
Alemão II	AI11_AL1	1. Grundlegende fachkommunikative Kompetenz in verschiedenen Situationen des geschäftlichen und gesellschaftlichen Lebens erwerben. 2. Alle Teilkompetenzen (Hören und Verstehen, Sprechen, Lesen und Verstehen, Schreiben) berücksichtigt werden, aber der Schwerpunkt liegt auf der Entwicklung von Hören und Verstehen und Sprechen. 3. Grammatische, lexikalische, pragmatisch-stilistische und phonetisch-intonatorische Kenntnisse gelegentlich einziehen insofern sie die		1. CP (CF) 2. CP (CDv) 3. CL (CG + CLx + CFI) + CP

		Entwicklung der kommunikativen Kompetenz dienen.		
Alemão III Língua e Cultura	A112_AL1	1. Die sprachliche Handlungsfähigkeit am Arbeitsplatz erweitern und vertiefen . 2. Neben Hörverständnis, speziellem Fachwortschatz und Grammatik sind vorgesehen: der mündliche Ausdruck mit Sprechübungen und phonetischen Übungen VR_FPG Sprachlabor verbessern VR_FPG schriftlichen Ausdruck einige einfache Textsorten der schriftlichen Geschäftskommunikation (Handelskorrespondenz) üben.		1. CP (CF) 2. CP (CF) + CL (CLX + CG)
Alemão IV Língua e Cultura	A113_AL1	1. Die mündlichen und schriftlichen Kompetenz der erweitern. 2. Die sprachlichen und kommunikativen Strategien VR_FPG betrieblichen Arbeitsalltag erweitern und vertiefen. 3. Aller Fertigkeiten, d.h. Lese- und Hörverstehen, Sprechen (Dialoge VR_FPG Berufsalltag bzw. in der Geschäftskommunikation), Schreiben (v.a. spezielle Textsorten zur Geschäftskommunikation, wie z.B. eine bestellung,, eine Zusage oder Absage auf ein Angebot, etc) trainieren, darin eingeschlossen die Teilfertigkeiten Aussprache, Grammatik und Wortschatz (v.a. Fachwortschatz aus dem beruflichen Alltag in der Wirtschaft). 4. Der Erweiterung der mündlichen Kompetenz dienen.		1. CP (CDv) 2. CP (CF) 3. CP (CDv + CF) + CL (CLx + CG) 4. CP (CDv)

Árabe - 2007/2008

Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
Árabe I	Ar1_AL2	1. Estudar o sistema linguístico da língua árabe 2. Escrever, ler e comunicar na língua árabe 3. Utilização específica da língua árabe no mundo dos negócios (apresentação, conversa e negociação de projectos)	-----	1. CL (componentes não especificadas) 2. CP (componentes não especificadas) 3. CP (CF)
Árabe II	Ar2_AL2	1. Estudar o sistema linguístico da língua árabe 2. Escrever, ler e comunicar na língua árabe 3. Utilização específica da língua árabe no mundo dos negócios (apresentação, conversa e negociação de projectos)	-----	1. CL (componentes não especificadas) 2. CP (componentes não especificadas) 3. CP (CF)
Árabe III	Ar3_AL2	1. Aprofundar o conhecimento linguístico adquirido no 1º ano 2. Estudar outros aspectos do léxico, da gramática e da sintaxe 3. Prática da língua árabe	-----	1. CL (componentes não especificadas) 2. CL (CLx + CG) 3. CP (componentes não especificadas)
Árabe IV	Ar4_AL2	1. Aprofundar o conhecimento linguístico já adquirido nos semestres anteriores 2. Estudar outros aspectos do léxico, da gramática e da sintaxe 3. Prática de comunicação	-----	1. CL (componentes não especificadas) 2. CL (CLx + CG) 3. CP (componentes não especificadas)
Árabe V	Ar5_AL2	1. Prática da expressão oral e escrita em casos específicos de relações públicas e relações empresariais 2. Conhecer a sociedade e o mundo das empresas no mundo árabe	2. CD (CSC)	1. CP (CF)
Árabe VI	Ar6_AL2	1. Domínio oral e escrito da língua árabe 2. Prática da expressão oral e escrita em casos específicos de relações públicas e relações empresariais		1. CL (componentes não especificadas) 2. CP (CF)

		3. Conhecer a sociedade e o mundo das empresas no mundo árabe	3. CD (CSC)	
Árabe VII – Projecto de Aplicação	Ar7_AL2	1. Prática da matéria estudada nos anos anteriores. Os alunos devem rever/dominar a matéria estudada 2. Alcançar nível superior em expressão oral e escrita em contextos específicos de relações públicas e empresariais (composição de textos, tradução português/árabe, leitura de textos sem vogais, improvisar situações e elaborar cartazes publicitários e conteúdos informáticos)	-----	1. CL (componentes não especificadas) 2. CP (CDv+CF)
Curso Livre de Árabe (Iniciação)	Ar8_AL2	1. Conhecer o sistema linguístico árabe 2. Saber ler e escrever em árabe (com vogais) 3. Comunicar em árabe (expressões de cortesia – situações do quotidiano) 4. Aprendizagem do léxico útil em contextos específicos (encontros profissionais, restaurantes, viagens, etc) 5. Conhecer a cultura árabe e islâmica	5. CD (CSC)	1. CL (componentes não especificadas) 2. CL (CFI + COg) 3. CSL (MLRS + RD) 4. CL (CLx) + CP (CF)

Chinês - 2007/2008

Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
Curso Livre de Chinês – Língua e Cultura Chinesa	Ch9_AL2	1. Ajudar a conhecer as características da língua chinesa, no que diz respeito aos domínios de fonética e da estrutura (gramática e sintaxe). 2. Ajudar a desenvolver simultaneamente as competências de comunicação oral e escrita em chinês, no contexto sócio-cultural. 3. Ajudar a dominar mais uns 105 caracteres chineses mais básicos da língua chinesa, que permitem estabelecer uma conversa oral e escrita em chinês sobre a vida quotidiana, nomeadamente relacionada com os temas de estudo. 4. Ajudar a ter uma noção geral sobre a China e o seu povo através da abordagem temática.	4. CD (CSC)	1. CL (CG) 2. CP (CDv + CF) 3. CL (COg) + CP (CF)
Língua Chinesa I	Ch8_AL2	1. Ajudar a entrar no mundo chinês, começando por conhecer a língua chinesa e os caracteres chineses, assim como a sua história e as suas características referentes aos domínios de fonética, estrutura (gramática e sintaxe), cultura e mentalidade, a fim de ultrapassar o preconceito e a ignorância em relação a esta língua e estimular o verdadeiro gosto pela sua aprendizagem. 2. Ajudar a desenvolver simultaneamente as competências de comunicação oral e escrita em chinês, no contexto sócio-cultural. 3. Ajudar a dominar uns 210 caracteres chineses mais básicos da língua chinesa, que permitem estabelecer uma conversa oral e escrita em chinês sobre a vida quotidiana, nomeadamente relacionada com os temas de estudo adiante apresentados. 4. Ajudar a trabalhar com programas informáticos em chinês.	1. CD (CSC + CsI) 4. CCR (CPCR)	1. CL (COg + CG) 2. CP (CDv + CF) 3. CL (COg) + CP (CF)
Língua Chinesa II	Ch7_AL2	1. Ajudar a consolidar uns 210 caracteres chineses aprendidos durante o período de Chinês I. 2. Ajudar a dominar uns 210 caracteres chineses novos, em continuação da aprendizagem, nomeadamente relacionada com os temas de estudo adiante apresentados.		1. CL (COg) 2. CL (COg)

		estimulando a falar e a ouvir mais, tanto na aula como fora dela.		
Chinês IV	Ch4_AL2	1. Ajudar a consolidar uns 630 caracteres chineses aprendidos durante os períodos de Chinês I, II e III. 2. Ajudar a dominar uns 250 caracteres chineses novos, em continuação da aprendizagem, nomeadamente relacionada com os temas de estudo adiante apresentados. 3. Ajudar a desenvolver contínua e simultaneamente as capacidades de comunicação oral e escrita em chinês (mandarim), <u>no contexto sócio-cultural</u> , estimulando a falar e a ouvir mais, tanto na aula como fora dela.		1. CL (COg) 2. CL (COg) 3. CP (CDv+ CF)
Chinês V	Ch5_AL2	1. Ajudar a consolidar os 700 caracteres chineses que aprenderam nos dois anos anteriores (Chinês I, II, III e IV). 2. Ajudar a dominar os 200 caracteres chineses novos, em continuação da aprendizagem nos anos anteriores, nomeadamente relacionada com os temas de estudo referidos neste programa. 3. Ajudar a ter uma noção geral sobre a história, a geografia e a realidade institucional da China. 4. Ajudar a conhecer as técnicas necessárias à comunicação escrita e oral em chinês, no contexto sócio-cultural ligado aos temas de estudo.	3. CD (CSC)	1. CL (COg) 2. CL (COg) 4. CP (CDv)
Chinês VI	Ch6_AL2	1. Ajudar a consolidar uns 850 caracteres chineses que aprenderam nos dois anos anteriores (Chinês I, II, III, IV e V). 2. Ajudar a dominar uns 200 caracteres chineses novos, em continuação da aprendizagem nos anos anteriores, nomeadamente relacionada com os temas de estudo referidos neste programa. 3. Ajudar a ter uma noção geral sobre a população, a religião, os hábitos, as festas e os feriados, a filosofia e a literatura da China. 4. Ajudar a conhecer as técnicas necessárias à comunicação escrita e oral em chinês, no contexto sócio-cultural ligado aos temas de estudo, além de ensinar a elaborar os textos de convite, encomenda e curriculum vitae.	3. CD (CSC) 4. CCR (CPCR)	1. CL (COg) 2. CL (COg) 4. CP (CDv + CF)
Chinês Projecto de	Ch10_AL2	1. Ajudar a consolidar os conhecimentos adquiridos durante a aprendizagem anterior.		1. CL (NE)

Aplicação		<p>2. Ajudar a dominar uns 200 caracteres chineses novos, em continuação da aprendizagem dos anos anteriores, nomeadamente relacionada com os temas de estudo referidos neste programa.</p> <p>3. Ajudar a dominar as fórmulas básicas para produzir discursos, textos e cartas em Chinês, em função das relações empresariais.</p> <p>4. Ajudar a preparar e aplicar projectos visados ao mercado chinês ou parceiros chineses.</p>	<p>4. CCR (CPCR)</p>	<p>2. CL (COg)</p> <p>3. CP (CDv + CF)</p>
-----------	--	--	----------------------	--

Chinês - 2002/2003	
--------------------	--

Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
Chinês I	Ch1_AL1	<p>1. Ajudar a entrar no mundo chinês, começando por conhecer a língua chinesa e os caracteres chineses, assim como a sua história e as suas características referentes aos domínios de fonética, estrutura (gramática e sintaxe), cultura e mentalidade, a fim de ultrapassar o preconceito e a ignorância em relação a esta língua e estimular o verdadeiro gosto pela sua aprendizagem.</p> <p>2. Ajudar a desenvolver simultaneamente as competências de comunicação oral e escrita em chinês, no contexto sócio-cultural.</p> <p>3. Ajudar a dominar uns 200 caracteres chineses mais básicos da língua chinesa, que permitem estabelecer uma conversa oral e escrita em chinês sobre a vida quotidiana, nomeadamente relacionada com os temas de estudo adiante apresentados.</p> <p>4. Ajudar a trabalhar com programas informáticos em chinês.</p>	<p>1. CD (CSC + CsI)</p> <p>4. CCR (CPCR)</p>	<p>1. CL (COg + CG)</p> <p>2. CP (CDv + CF)</p> <p>3. CL (COg) + CP (CF)</p>
Chinês II	Ch2_AL2	<p>1. Ajudar a consolidar uns 150 caracteres chineses aprendidos durante o período de Chinês I.</p> <p>2. Ajudar a dominar uns 250 caracteres chineses novos, em continuação da aprendizagem, nomeadamente relacionada com os temas de estudo adiante apresentados.</p> <p>3. Ajudar a desenvolver continua e simultaneamente capacidades de comunicação oral e escrita em Chinês (mandarim), no contexto sócio-cultural, estimulando a falar e ouvir mais, tanto na aula como fora dela.</p> <p>4. Ajudar a trabalhar com programas informáticos em Chinês.</p>	<p>4. CCR (CPCR)</p>	<p>1. CL (COg)</p> <p>2. CL (COg)</p> <p>3. CP (CDv + CF)</p>
Chinês III	Ch3_AL1	<p>1. Ajudar a consolidar uns 400 caracteres chineses aprendidos durante os períodos de Chinês I e II.</p>		<p>1. CL (COg)</p>

		<p>2. Ajudar a dominar uns 250 caracteres chineses novos, em continuação da aprendizagem, nomeadamente relacionada com os temas de estudo adiante apresentados.</p> <p>3. Ajudar a desenvolver contínua e simultaneamente as capacidades de comunicação oral e escrita em chinês (mandarim), no contexto sócio-cultural, estimulando a falar e a ouvir mais, tanto na aula como fora dela.</p>		<p>2. CL (COg)</p> <p>3. CP (CDv + CF)</p>
Chinês IV	Ch4_AL1	<p>1. Ajudar a consolidar uns 650 caracteres chineses aprendidos durante os períodos de Chinês I, II e III.</p> <p>2. Ajudar a dominar uns 250 caracteres chineses novos, em continuação da aprendizagem, nomeadamente relacionada com os temas de estudo adiante apresentados.</p> <p>3. Ajudar a desenvolver contínua e simultaneamente as capacidades de comunicação oral e escrita em chinês (mandarim), no contexto sócio-cultural, estimulando a falar e a ouvir mais, tanto na aula como fora dela.</p>		<p>1. CL (COg)</p> <p>2. CL (COg)</p> <p>3. CP (CDv + CF)</p>

Espanhol - 2007/2008

Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
Espanhol I	Esp1_AL2	1. Desenvolver os conteúdos lingüísticos e culturais próprios do nível. 2. Compreender e produzir textos variados e discursos sencillos. 3. Ser capaz de comunicar oralmente de forma eficaz em interação e em mini-discursos unidireccionais. 4. Produzir e entender textos escritos organizados, formalmente correctos e com uma riqueza em estruturas e matices de significado adequadas ao nível e à situação comunicativa. 5. Entrar em contacto com algumas variedades do espanhol. 6. Fomentar a autonomia do estudante no seu processo de aprendizagem e o “aprender a aprender”. 7. Desenvolver uma atitude de atenção e desconfiança para o parecido entre as línguas espanhola e portuguesa. 8. Desenvolver uma consciência intercultural.	1. CD (CSC) 6. CA (CEs) 7. CA (CLC) 8. CD (CsI)	1. CL (componentes NE) 2. CP (CDv) 3. CP (CDv + CF) 4. CP (CDv + CF) 5. CSL (DR)
Espanhol II	Esp2_AL2	1. Ser capaz de compreender e utilizar expressões cotidianas de uso muito frequente, assim como frases sencillas destinadas a satisfazer as necessidades de tipo imediato. 2. Ser capaz de compreender os pontos principais de textos claros e em língua padrão se tratarem sobre questões que lhe são conhecidas, seja em situações de trabalho, de estudo ou de lazer. 3. Ser capaz de produzir textos sencillos e coerentes sobre temas que são familiares ou em los que tem um interesse pessoal. 4. Poder descrever experiências, acontecimentos, desejos e aspirações, assim como justificar brevemente suas opiniões ou explicar seus planos. 5. Entrar em contacto com algumas variedades do espanhol. 6. Fomentar a autonomia do estudante no seu processo de aprendizagem e o “aprender a aprender”. 7. Desenvolver uma atitude de atenção e desconfiança para o parecido entre	2. CA (CH) 6. CA (CEs) 7. CA (CLC)	1. CP (CF) 2. CP (CF) 3. CP (CDv) 4. CP (CDv + CF) 5. CSL (DR)

		las lenguas española y portuguesa.		
Espanhol III – Língua e Cultura	Esp3_AL2	1. Además de revisar y reforzar los conocimientos, con sus respectivas aplicaciones, que se han adquirido el curso anterior, este programa seguirá avanzando en aquellos <u>temas morfosintácticos y del léxico que</u> pueden ofrecer al alumno las herramientas lingüísticas – orales y escritas – necesarias para <u>comprender (y después integrarse) en el ámbito sociocultural de España y del mundo hispánico.</u> A tal fin, incorporamos contenidos nuevos que le informen de la realidad sociocultural de nuestro país, considerados éstos como soporte comunicativo necesario para la obtención de su competencia lingüística.	1. CD (CSC)	1. CL (CLx + CG)
Espanhol IV – Língua e Cultura	Esp4_AL2	1. Además de revisar y reforzar los conocimientos, con sus respectivas aplicaciones, que se han adquirido el curso anterior, este programa seguirá avanzando en aquellos <u>temas morfosintácticos y del léxico que</u> pueden ofrecer al alumno las herramientas lingüísticas – orales y escritas – necesarias para <u>comprender (y después integrarse) en el ámbito sociocultural de España y del mundo hispánico.</u> A tal fin, incorporamos contenidos nuevos que le informen de la realidad sociocultural de nuestro país, considerados éstos como soporte comunicativo necesario para la obtención de su competencia lingüística.	1. CD (CSC)	1. CL (CLx + CG)
Espanhol V – Língua e Cultura	Esp5_AL2	1. Desarrollar los contenidos lingüísticos y culturales ya estudiados. 2. Comprender una amplia variedad de textos y de discursos complejos: sensibilizar al alumno hacia las variedades del español. 3. Ser capaz de comunicar oralmente de forma fluida y espontánea, tanto de forma unidireccional como en interacción, en situaciones comunicativas del ámbito personal, público, profesional y educativo (presentaciones, llamadas telefónicas, reclamaciones, solicitudes de información, etc). 4. Conocer y respetar las normas básicas de textualidad. 5. Producir textos escritos bien organizados, detallados y bien estructurados, con un estilo convincente, personal y natural, con una riqueza <u>en estructuras</u> y matices de significado adecuadas a la situación comunicativa. 6. Fomentar la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje y el “aprender a aprender”. 7. Desarrollar una conciencia intercultural.	1. CD (CSC) 6. CA (CEs) 7. CD (CsI)	1. CL (componentes ND – não discriminadas) 2. CP (CDv) + CSL (DR) 3. CP (CF) 4. CP (CDv) 5. CP (CDv + CF) + CL

Espanhol VI	Esp6_AL2	<p>1. Ser capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como de reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>2. Saber expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>3. Poder hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>4. Poder producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y <u>cohesión del texto</u>.</p> <p>5. Fomentar la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje y el “aprender a aprender”.</p> <p>6. Desarrollar una conciencia intercultural.</p>	<p>5. CA (CEs)</p> <p>6. CD (CsI)</p>	<p>1. CP (CDv)</p> <p>2. CP (CDv)</p> <p>3. CP (CF)</p> <p>4. CP (CDv)</p>
Espanhol V – Técnicas de Expressão	Esp7_AL2	<p>1. Profundizar los contenidos de lengua española que se han venido analizando de forma general y/o parcelada en los años anteriores a este, siguiendo consideraciones <u>funcionales, semánticas e idiomáticas</u>.</p> <p>2. Desarrollar y poner en práctica amplias y variadas técnicas de comunicación (<u>tareas de expresión oral y actividades de producción escrita</u>) que permitan al alumno desenvolverse en el ámbito <u>sociolaboral</u> y de la <u>cultura, en España y en los países de la América hispana</u>.</p>	<p>2. CD (CSC)</p>	<p>1. CL (CLx + CS) + CP (CF)</p> <p>2. CP (CF)</p>
Espanhol VI - Técnicas de Expressão	Esp8_AL2	<p>1. Profundizar los contenidos de lengua española que se han venido analizando de forma general y/o parcelada en los años anteriores a este, siguiendo consideraciones funcionales, semánticas e idiomáticas.</p> <p>2. Desarrollar y poner en práctica amplias y variadas técnicas de comunicación (tareas de expresión oral y actividades de producción escrita) que permitan al alumno desenvolverse en el ámbito sociolaboral y de la cultura, en España y en los países de la América hispana.</p>	<p>2. CD (CSC)</p>	<p>1. CL (CLx + CS) + CP (CF)</p> <p>2. CP (CF)</p>
Espanhol – Práticas Avançadas de Tradução I	Esp9_AL2	<p>1. Reforçar os conhecimentos dos alunos sobre gramática espanhola a todos os níveis: fonológico, morfológico, sintático, e especialmente semântico, pragmático e textual.</p> <p>2. Dar a conhecer as características mais importantes que se devem ter em consideração no estudo do espanhol da ciência e da tecnologia.</p>	<p>2. CCR (CPCR)</p>	<p>1. CL (CG + CFI + CS) + CP (NE)</p>

		<p>3. Reflectir sobre os problemas mais habituais na tradução de textos científicos de ou para o espanhol.</p> <p>4. Ajudar a encontrar soluções para as dificuldades que se podem apresentar na tradução de textos científicos, especificamente na área das Ciências da Saúde.</p>	<p>3. CCR (CPCR)</p> <p>4. CCR (CPCR)</p>	
Espanhol – Práticas Avançadas de Tradução II	Esp10_AL2	<p>1. Reforçar os conhecimentos dos alunos sobre gramática espanhola a todos os níveis: fonológico, morfológico, sintático, e especialmente semântico, pragmático e textual.</p> <p>2. Dar a conhecer as características mais importantes que se devem ter em consideração no estudo do espanhol da ciência e da tecnologia.</p> <p>3. Reflectir sobre os problemas mais habituais na tradução de textos científicos de ou para o espanhol.</p> <p>4. Ajudar a encontrar soluções para as dificuldades que se podem apresentar na tradução de textos científicos, especificamente na área das Ciências da Saúde.</p>	<p>2. CCR (CPCR)</p> <p>3. CCR (CPCR)</p> <p>4. CCR (CPCR)</p>	1. CL (CG + CFI + CS) + CP (NE)
Espanhol V – Práticas de Tradução I	Esp11_AL2	<p>1. Dotar a los alumnos de conocimientos y competencias de traducción a través de la práctica de textos de tipología variada.</p> <p>2. Estimular el <u>sentido crítico</u> ante las posibles versiones y ante el producto final.</p> <p>3. Fomentar una actitud de desconfianza y atención a las interferencias español-portugués, portugués-español.</p> <p>4. Reflexionar sobre las necesidades y dificultades de traducción planteadas, así como sobre las soluciones encontradas.</p> <p>5. Reforzar los contenidos de gramática de la española estudiados con anterioridad, principalmente de manera integrada en el análisis de textos.</p> <p>6. Acercar al alumno a la realidad profesional del traductor.</p>	<p>1. CCR (CPCR)</p> <p>2. CA (CLC)</p> <p>3. CA (CLC)</p> <p>4. CA (CLC)</p> <p>6. CD (CM)</p>	5. CL (CG)
Espanhol V – Práticas de Tradução I	Esp12_AL2	<p>1. Dotar a los alumnos de conocimientos y competencias de traducción a través de la práctica de textos de tipología variada.</p> <p>2. Estimular el <u>sentido crítico</u> ante las posibles versiones y ante el producto final.</p> <p>3. Fomentar una actitud de desconfianza y atención a las interferencias</p>	<p>1. CCR (CPCR)</p> <p>2. CA (CLC)</p> <p>3. CA (CLC)</p>	

		español-portugués, portugués-español. 4. Reflexionar sobre las necesidades y dificultades de traducción planteadas, así como sobre las soluciones encontradas. 5. Reforzar los contenidos de gramática de la española estudiados con anterioridad, principalmente de manera integrada en el análisis de textos. 6. Acercar al alumno a la realidad profesional del traductor. 7. Dotar a los alumnos de la sensibilidad necesaria para cumplir con éxito las diferentes fases del proceso de traducción.	4. CA (CLC) 6. CD (CM) 7. CE	5. CL (CG)
Español VII – Proyecto de Aplicação	Esp13_AL2	1. Ayudar a los estudiantes que optaron por el español/Segunda lengua Extranjera Aplicada en la consecución de un alto nivel comunicativo, en general, y contribuir en la implementación de sus estudios universitarios relacionados con el ámbito específico de los negocios y de la empresa, en particular. Haciendo presente el elemento intercultural en cuantas reflexiones lleven a cabo unos licenciados que proyectan ser útiles en las relaciones comerciales de Portugal con España y/o los países de habla hispana.	1. CD (CSC)	1. CP (CF)
Curso Livre de Espanhol (nível de iniciação – 1º Semestre)	Esp14_AL2	1. Compreender expressões de contextos comunicativos da vida quotidiana e conseguir usar com sucesso as mais habituais. 2. Conhecer características sócio-culturais idiossincráticas de Espanha ou de algumas das suas regiões. 3. Compreender notícias e informações da prensa escrita e audiovisual. 4. Adquirir algumas estratégias mínimas de comunicação para desenvolver-se com sucesso em diferentes contextos quotidianos. 5. Adquirir algumas noções básicas da gramática da língua espanhola <u>comparando-a com a portuguesa</u> . 6. Conhecer alguns cognatos para evitar erros de compreensão/produção. 7. Identificar alguns erros frequentes de morfo-sintaxe do espanhol por falantes portugueses. 8. Conhecer a conjugação dos verbos regulares e dos irregulares mais habituais. 9. Ter conhecimento do uso diferente de algumas formas verbais entre o português e o espanhol. 10. Conhecer vocabulário básico da vida quotidiana: compras, tempos livres,	2. CD (CSC) <u>5. CA (CLC)</u>	1. CP (CDv) 3. CP (CDv + CF) 4. CP (CF) 5. CL (CG) 6. CL (CLx) 7. CL (CG) 8. CL (CG) 9. CL (CG) 10. CL (CLx)

		apresentações, estados físicos e psicológicos, orientação espacial e temporal, números, cores, família, vestuário, gentílicos, profissões... 11. Estar familiarizado com a pronúncia do espanhol. 12. Conhecer quais são as dificuldades específicas dos falantes portugueses (fonética). 13. Trabalhar a pronúncia dos sons mais difíceis.		11. CL (CFI) 12. CL (CFI) 13. CL (CFI)
Curso Livre de Espanhol	Esp15_AL2	Este programa não tem objectivos definidos: apenas contém “Contenidos gramaticales” e “Prácticas comunicativas”. Daqui podemos depreender que as competências a desenvolver nos aprendentes serão as seguintes:		CL (CG) + CP (CDv + CF)
Curso Livre de Espanhol (Continuação – 1º Semestre)	Esp16_AL2	1. Desarrollar los contenidos lingüísticos y culturales propios del nivel, correspondiente a un nivel B1, según el <i>Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas</i> . 2. Comprender y producir textos variados y discursos sencillos. 3. Ser capaz de comunicar oralmente de forma eficaz en interacción y en mini-discursos unidireccionales. 4. Producir textos escritos organizados, formalmente correctos y adecuados al nivel a la situación comunicativa. 5. Entrar en contacto con algunas variedades del español. 6. Desarrollar una actitud de atención y desconfianza hacia el parecido entre las lenguas española y portuguesa.	1. CD (CSC) 6. CA (CLC)	1. CL 2. CP (CDv) 3. CP (CDv + CF) 4. CP (CDv + CF) 5. CSL (DR)
Curso Livre de Espanhol (Iniciação – 1º Semestre)	Esp17_AL2	1. Desarrollar los contenidos lingüísticos y culturales propios del nivel, correspondiente a un nivel A1 (acceso) – A2 (plataforma), según el <i>Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas</i> . 2. Comprender textos variados y discursos sencillos, tanto en la oralidad como por escrito. 3. Entrar en contacto con algunas variedades del español 4. Ser capaz de comunicar oralmente de forma eficaz en interacción y en mini-discursos unidireccionales. 5. Producir textos escritos organizados, formalmente correctos y adecuados al nivel a la situación comunicativa. 6. Fomentar la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje y el “aprender a aprender”.	1. CD (CSC) 6. CA (CEs) 7. CA (CLC)	1. CL 2. CP (CDv) 3. CSL (DR) 4. CP (CDv + CF) 5. CP (CDv + CF)

		<p>7. Desenvolver uma atitude de atenção e desconfiança para o parecido entre as línguas espanhola e portuguesa.</p> <p>8. Desenvolver uma consciência intercultural.</p>	8. CD (CsI)	
Curso Livre de Espanhol (Continuação – 2º semestre)	Esp18_AL2	<p>1. Desenvolver os conteúdos linguísticos e culturais próprios do nível, correspondente a um nível B1, segundo o <i>Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas</i>.</p> <p>2. Compreender e produzir textos variados e discursos sencillos.</p> <p>3. Ser capaz de comunicar oralmente de forma eficaz em interação e em mini-discursos unidireccionais.</p> <p>4. Produzir textos escritos organizados, formalmente correctos e adequados ao nível e à situação comunicativa.</p> <p>5. Entrar em contacto com algumas variedades do espanhol.</p> <p>6. Desenvolver uma atitude de atenção e desconfiança para o parecido entre as línguas espanhola e portuguesa.</p>	<p>1. CD (CSC)</p> <p>6. CA (CLC)</p>	<p>1. CL</p> <p>2. CP (CDv)</p> <p>3. CP (CDv + CF)</p> <p>4. CP (CDv + CF)</p> <p>5. CSL (DR)</p>
Curso Livre de Espanhol (Iniciação)	Esp19_AL2	Este programa não tem objectivos definidos: apenas contém “Conteúdos gramaticais” e “Práticas comunicativas”. Aqui podemos depreender que as competências a desenvolver nos aprendentes serão as seguintes:		CL (CG) + CP (CDv + CF)
Curso livre de Espanhol (nível intermédio – 2º semestre)	Esp20_AL2	<p>1. Compreender expressões de contextos comunicativos da vida quotidiana e conseguir usar com sucesso as mais habituais.</p> <p>2. Conhecer características sócio-culturais idiossincráticas de Espanha ou de algumas das suas regiões.</p> <p>3. Compreender notícias e informações da imprensa escrita e audiovisual.</p> <p>4. Adquirir algumas estratégias mínimas de comunicação para procurar emprego.</p> <p>5. Expressar-se oralmente e por escrito com uma certa correcção nos contextos comunicacionais mais comuns.</p> <p>6. Perder o medo a falar em espanhol, mantendo a correcção linguística.</p> <p>7. Adquirir algumas noções básicas da gramática da língua espanhola <u>comparando-a com a portuguesa</u>.</p> <p>8. Conhecer alguns cognatos para evitar erros de compreensão/produção.</p> <p>9. Identificar e superar alguns erros frequentes de morfo-sintaxe do espanhol</p>	<p>2. CD (CSC)</p> <p>6. CE</p> <p>7. CA (CLC)</p>	<p>1. CP (CDv)</p> <p>3. CP (CDv + CF)</p> <p>4. CP (CF)</p> <p>5. CP (CDv)</p> <p>7. CL (CG)</p> <p>8. CL (CLx)</p> <p>9. CL (CG)</p>

	<p>por falantes portugueses.</p> <p>10. Conhecer a conjugação dos verbos regulares e dos irregulares mais habituais.</p> <p>11. Ter conhecimento do uso diferente de algumas formas verbais entre o português e o espanhol.</p> <p>12. Conhecer vocabulário básico da vida quotidiana: compras, tempos livres, festas e tradições, alimentos, estados físicos e psicológicos, viagens e transportes, vida laboral, cores, família, vestuário, saúde e doença corpo humano, actualidade...</p> <p>13. Usar este léxico adequadamente aos contextos comunicativos espontâneos e meditados, tanto oralmente como na escrita.</p> <p>14. Estar familiarizado com a pronúncia do espanhol.</p> <p>15. Conhecer quais são as dificuldades específicas dos falantes portugueses (fonética).</p> <p>16. Trabalhar a pronúncia dos sons mais difíceis.</p>		<p>10. CL (CG)</p> <p>11. CL (CG)</p> <p>12. CL (CLx)</p> <p>13. CP (CDv)</p> <p>14. CL (CFI)</p> <p>15. CL (CFI)</p> <p>16. CL (CFI)</p>
--	---	--	---

Francês - 2007/2008

Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
Francês I	Fr1_AL2	1. Aquisição de novas conhecimentos na língua francesa e em Francês de especialidade : Francês das empresas. 2. Desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita. 3. Aquisição de « savoir-faires » profissionais a partir da aquisição de ferramentas linguísticas de especialidade, correspondendo aos eixos temáticos enunciados abaixo, sugeridos pelo livro de referência <i>Affaires à suivre</i> .	3. CCR (CPCR)	1. CP (CF) 2. CP (CDv)
Francês II	Fr2_AL2	1. Consolidação dos conhecimentos essenciais em gramática. 2. Aprofundamento da aprendizagem e intensificação da prática da língua francesa pelo viés do domínio de aplicação – a tradução. 3. Compreensão escrita e oral. 4. Expressão escrita e oral. 5. Prática da redação e da composição.		1. CL (CG) 2. CP (CDv) 3. CP (CDv) 4. CP (CDv) 5. CP (CDv)
Francês II	Fr3_AL2	1. Aprofundamento dos conhecimentos obtidos em Francês I. 2. Aquisição de novas conhecimentos na língua francesa e em Francês de especialidade : Francês das empresas. 3. Desenvolvimento de competências de comunicação oral e escrita. 4. Aquisição de « savoir-faires » profissionais a partir da aquisição de ferramentas linguísticas de especialidade, correspondendo aos eixos temáticos enunciados abaixo, sugeridos pelo livro de referência <i>Affaires à suivre</i> .	4. CCR (CPCR)	1. CL (NE) 2. CP (CF) 3. CP (CDv)
Francês III	Fr4_AL2	1. Desenvolver as capacidades específicas ligadas ao mundo das empresas pela aprendizagem programada de um « savoir-faire » profissional orientado para os temas genéricos deste semestre. 2. Reforçar os conhecimentos e as aplicações adquiridas e aprofundar a análise lexical e gramatical do francês assim como a tradução.	1. CCR (CPCR)	2. CL (CLx + CG)

Francês III	Fr5_AL2	1. Compréhension écrite et orale. 2. Expression écrite dans ses différentes formes (dont la synthèse et la rédaction). 3. Expression orale. 4. Réflexion sur les problématiques liées à l'analyse de textes spécialisés. 5. Initiation aux techniques de traduction vers le portugais.	4. CA (CLC) 5. CCR (CPCR)	1. CP (CDv) 2. CP (CDv) 3. CP (CDv)
Francês IV	Fr6_AL2	1. Développer les capacités spécifiques liées au monde des affaires par l'acquisition programmée d'un « savoir-faire » professionnel orienté vers les thèmes génériques de ce semestre. 2. Renforcer les connaissances et les applications acquises et approfondir l'analyse lexicale et grammaticale du français ainsi que la traduction.	1. CCR (CPCR)	2. CL (CLx + CG)
Francês IV	Fr7_AL2	1. Aperfeiçoar a compreensão do francês escrito e oral. 2. Performance expressiva oral e escrita satisfatórias tendo em vista a empregabilidade.		1. CP (CDv) 2. CP (CDv + CF)
Francês V	Fr8_AL2	1. Autonomiser les étudiants dans la pratique de la langue française à travers le travail des compétences écrites et orales. 2. L'acquisition d'une méthodologie de travail et de connaissances approfondies de la langue permettra aux étudiants de développer leur compétence traductologique ainsi que leur maîtrise de la langue, écrite et orale, en fonction des exigences du monde du travail	1. CA (CEs) 2. CCR (CPCR)	1. CP (CDv) 2. CL (NE) + CP (CF)
Francês VI	Fr9_AL2	Este programa não apresenta objetivos, apenas critérios de avaliação. Através dos critérios de avaliação não se consegue discernir que competências se pretendem desenvolver nos alunos.		
Francês VI	Fr10_AL2	1. Autonomiser les étudiants dans la pratique de la langue française à travers le travail des compétences écrites et orales. 2. L'acquisition d'une méthodologie de travail et de connaissances approfondies de la langue permettra aux étudiants de développer leur compétence traductologique ainsi que leur maîtrise de la langue, écrite et orale, en fonction des exigences du monde du travail.	1. CA (CEs) 2. CCR (CPCR)	1. CP (CDv) 2. CL (NE) + CP (CF)

Francês V – Técnicas de Expressão	Fr11_AL2	<p>1. Développer les compétences de compréhension et d'expression orales et écrites en situations concrètes du quotidien et en situations spécifiques de travail.</p> <p>2. Pratiquer des techniques de production de textes utilitaires qui obéissent à des normes spécifiques.</p> <p>3. Distinguer l'information accessoire de l'information essentielle lors de l'interprétation d'un texte.</p> <p>4. Utiliser des techniques de résumé.</p> <p>5. Reconnaître différentes typologies textuelles.</p> <p>6. Produire, selon, les circonstances et selon le contexte, différents types de texte.</p> <p>7. Interpréter une information appartenant à des documents spécifiques (plan, graphiques, tableaux, horaires, etc.).</p> <p>8. S'exprimer oralement selon la situation de communication, en utilisant le registre adéquat.</p> <p>9. Développer le lexique spécifique à chaque type de texte étudié.</p> <p>10. Consolider et développer des compétences pratiques au niveau des connaissances grammaticales.</p>	2. CA (CEs)	<p>1. CP (CDv + CF)</p> <p>2. CP (CDv)</p> <p>3. CP (CDv)</p> <p>4. CP (CDv)</p> <p>5. CP (CDv)</p> <p>6. CP (CDv)</p> <p>7. CP (CF)</p> <p>8. CP (CF) + CSL (DR)</p> <p>9. CL (CLx)</p> <p>10. CL (CG)</p>
Francês VI – Técnicas de Expressão	Fr12_AL2	<p>1. Renforcer la maîtrise des techniques d'expression orale et écrite en langue française.</p> <p>2. Développer des compétences comme: savoir ordonner ses idées, exposer ses recommandations, résumer un message, faire une note de synthèse, savoir présenter un dossier, savoir argumenter, etc. et autres savoirs techniques et appliqués.</p> <p>3. Approfondir l'analyse lexicale et grammaticale du français ainsi que la pratique de la traduction.</p>	3. CCR (CPCR)	<p>1. CP (CDv)</p> <p>2. CP (CDv)</p> <p>3. CL (CLx + CG)</p>
Francês – Práticas de Tradução I	Fr13_AL2	<p>1. Autonomiser les étudiants dans leur travail pratique de traduction, à travers l'approfondissement des recherches de ressources langagières d'aide à la traduction ainsi que la systématisation de leur utilisation.</p> <p>2. L'acquisition d'une méthodologie de travail et des connaissances spécifiques dans divers domaines permettra aux étudiants de développer leur compétence traductologique.</p>	<p>1. CCR (CPCR)</p> <p>2. CCR (CPCR)</p>	

Francês – Práticas de Tradução II	Fr14_AL2	1. Autonomiser les étudiants dans leur travail pratique de traduction, à travers l’approfondissement des recherches de ressources langagières d’aide à la traduction ainsi que la systématisation de leur utilisation. 2. L’acquisition d’une méthodologie de travail et des connaissances spécifiques dans divers domaines permettra aux étudiants de développer leur compétence traductologique.	1. CCR (CPCR) 2. CCR (CPCR)	
Francês – Práticas Avançadas de Tradução I	Fr15_AL2	1. Autonomiser les étudiants dans leur travail pratique de traduction, à travers l’approfondissement des recherches de ressources langagières d’aide à la traduction et des connaissances scientifiques dans le domaine des sciences de la santé et de la vie. 2. Le perfectionnement de la méthodologie de travail permettra aux étudiants de développer leur compétence traductologique.	1. CCR (CPCR) 2. CCR (CPCR)	
Francês – Práticas Avançadas de Tradução II	Fr16_AL2	1. Autonomiser les étudiants dans leur travail pratique de traduction, à travers l’approfondissement des recherches de ressources langagières d’aide à la traduction et des connaissances scientifiques dans le domaine des sciences de la santé et de la vie. 2. Le perfectionnement de la méthodologie de travail permettra aux étudiants de développer leur compétence traductologique.	1. CCR (CPCR) 2. CCR (CPCR)	
Francês – Projecto de Aplicação	Fr17_AL2	Este programa não apresenta objetivos explícitos, apenas contem metodologia, conteúdos e avaliação. Diz o seguinte: 1. “L’objectif principal de cette discipline consiste en la réalisation d’un projet dans le domaine de la publicité et promotion de produits ou services. Les moyens mis en œuvre passeront par l’analyse des ressources techniques, linguistiques et technologiques de l’information et de la communication, ainsi que par la construction d’outils de travail à usage professionnel. »	1. CCR (CPCR)	
Français Initiation	Fr18_AL2	1. Comprendre et utiliser des expressions familières et du quotidien et des énoncés simples. 2. Comprendre des sujets pratiques portant sur l’école, le travail, la famille, les loisirs. 3. Comprendre les idées principales de textes simples sur des sujets concrets.		1. CP (CDv) 2. CP (CF) 3. CP (CDv)

		4. Établir une conversation et communiquer avec une certaine aisance.		4. CP (CDv)
Curso Livre de Francês	Fr19_AL2	1. Adquirir competências básicas de expressão e compreensão escrita e oral. 2. Desenvolver capacidades de autonomia comunicativa no uso da língua estrangeira.	2. CA (CEs)	1. CP (CDv)
Francês I	Fr20_AL2	1. Consolidation des connaissances essentielles en grammaire. 2. Approfondissement de l'étude et intensification de la pratique de la langue française par le biais du domaine d'application – la traduction. 3. Compréhension écrite et orale. 4. Expression écrite et orale.		1. CL (CG) 2. CP (CDv) 3. CP (CDv) 4. CP (CDv)

Francês - 2002/2003

Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
Francês I	Fr1_AL1	<p>1. Este programa não apresenta objectivos explícitos. Apresenta-se o programa da seguinte forma:</p> <p>1. « Il s'agit du niveau I d'une discipline de Français dirigée à des fins de spécialité (« Français des affaires »), orientée vers des étudiants dont la formation professionnelle se situe dans le domaine de la gestion et du marketing du tourisme. L'objectif général vise donc à développer les 'quatre compétences' (compréhension orale, expression orale, expression écrite et compréhension écrite) à partir d'une méthode spécialisée de Français langue étrangère.»</p>		1. CP (CDv + CF)
Français	Fr2_AL1	<p>1. Améliorer la compétence des étudiants, aussi bien que l'oral qu'à l'écrit, du point de vue de la compréhension et de l'expression.</p> <p>2. Perfectionnement de la langue française et d'enrichissement du lexique.</p>		<p>1. CP (CDv)</p> <p>2. CL (CLx)</p>
Francês I	Fr3_AL1	<p>1. Approfondissement des connaissances en FLE – langue générale.</p> <p>2. Acquisition de nouvelles connaissances, en français langue étrangère et langue de spécialité.</p> <p>3. Compétence orale : insistance sur la compréhension et l'expression orale, à partir de documents contemporains de monde francophone, et en particulier du monde des entreprises et des affaires.</p> <p>4. Compétence écrite : maîtrise du lexique de la spécialité ainsi que des structures de base du discours, à partir de documents authentiques actuels.</p>		<p>1. CL (NE)</p> <p>2. CP (CF)</p> <p>3. CP (CDv)</p> <p>4. CP (CDv) + CL (CLx)</p>
Français II	Fr4_AL1	<p>1. Développer les compétences langagières nécessaires à l'acquisition des savoir-faire spécifiques au monde du tourisme.</p> <p>2. Permettre à l'étudiant de réagir correctement, à l'écrit et à l'oral, dans une situation professionnelle.</p> <p>3. Sensibiliser l'élève aux réalités françaises du tourisme.</p> <p>4. Améliorer la compétence des étudiants, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, tant du</p>	3. CD (CSC)	<p>1. CP (CF)</p> <p>2. CP (CF)</p> <p>4. CP (CDv)</p>

		point de vue de la compréhension que de l'expression.		
Francês II	Fr5_AL1	<p>1. Approfondissement des connaissances en FLE – langue générale.</p> <p>2. Acquisition de nouvelles connaissances, en français langue étrangère et langue de spécialité.</p> <p>3. Compétence orale : insistance sur la compréhension et l'expression orale, à partir de documents contemporains de monde francophone, et en particulier du monde des entreprises et des affaires.</p> <p>4. Compétence écrite : maîtrise du lexique de la spécialité ainsi que des structures de base du discours, à partir de documents authentiques actuels.</p>		<p>1. CL (NE)</p> <p>2. CP (CF)</p> <p>3. CP (CDv)</p> <p>4. CP (CDv) + CL (CLx)</p>
Língua B III – Langue et Culture Française	Fr6_AL1	<p>1. Combiner l'acquisition de connaissances langagières avec une formation permettant une adaptation minimale à des situations interculturelles.</p> <p>2. Développer des capacités spécifiques en rapport avec la culture d'entreprise, les affaires et l'actualité française, tout en privilégiant la notion de relativité culturelle.</p> <p>3. Fournir un panorama de la vie culturelle, sociale et politique de l'histoire récente de la France ainsi que de la communauté francophone.</p> <p>4. Renforcer la connaissance de la langue française (approfondir l'analyse lexicale et grammaticale) et perfectionner sa mise en situation professionnelle.</p>	<p>1. CD (CsI)</p> <p>2. CCR (CPCR + CI)</p> <p>3. CD (CSC)</p>	<p>1. CL (NE)</p> <p>4. CL (CLx + CG) + CP (CF)</p>
Língua B III – Langue et Culture Française	Fr7_AL1	<p>1. Combiner l'acquisition de connaissances langagières avec une formation permettant une adaptation minimale à des situations interculturelles.</p> <p>2. Développer des capacités spécifiques en rapport avec la culture d'entreprise, les affaires et l'actualité française, tout en privilégiant la notion de relativité culturelle.</p> <p>3. Fournir un panorama de la vie culturelle, sociale et politique de l'histoire récente de la France ainsi que de la communauté francophone.</p> <p>4. Renforcer la connaissance de la langue française (approfondir l'analyse lexicale et grammaticale) et perfectionner sa mise en situation professionnelle.</p>	<p>1. CD (CsI)</p> <p>2. CCR (CPCR + CI)</p> <p>3. CD (CSC)</p>	<p>1. CL (NE)</p> <p>4. CL (CLx + CG) + CP (CF)</p>
Langue Française I	Fr8_AL1	<p>1. Confirmation et consolidation des connaissances acquises dans le domaine de la langue étrangère, ceci par l'intermédiaire d'un abordage systématique des quatre compétences linguistiques, en insistant cependant tout particulièrement sur les compétences expressives, aussi bien écrites qu'orales.</p> <p>2. Fournir un appui supplémentaire aux élèves manifestant une compétence</p>		<p>1. CP (CDv)</p> <p>2. NA (não aplicável)</p>

		linguistique moyenne ou faible.		
Langue Française II	Fr9_AL1	1. Confirmation et consolidation des connaissances acquises dans le domaine de la langue étrangère, ceci par l'intermédiaire d'un abordage systématique des quatre compétences linguistiques, en insistant cependant tout particulièrement sur les compétences expressives, aussi bien écrites qu'orales. 2. Fournir un appui supplémentaire aux élèves manifestant une compétence linguistique moyenne ou faible.		1. CP (CDv) 2. NA
Língua e Cultura Francesas I	Fr10_AL1	1. Compléter les connaissances des étudiants au niveau de l'histoire et de la civilisation françaises. 2. Améliorer les compétences de communication en français (on privilégiera à ce point l'oralité) et provoquer la réflexion sur des points de grammaire qui se relèvent moins solides.	1. CD (CSC)	2. CP (CDv) + CL (CG)
Língua e Cultura Francesas II	Fr11_AL1	1. Compléter les connaissances des étudiants en civilisation française.	1. CD (CSC)	
Língua e Cultura Francesas III	Fr12_AL1	1. Faire connaître tout le XIXème siècle français.	1. CD (CSC)	
Língua e Cultura Francesas IV	Fr13_AL1	Este programa não apresenta objetivos explícitos. Explicita apenas que em termos de cultura serão abordados 1. aspects socio-économiques, politiques et culturels de phases marquantes de cette période (du XXe siècle à nos jours) de l'histoire française et francophone. Em termos de língua : 2. travail de compréhension et d'analyse linguistique et culturelle de documents écrits et/ou oraux relatifs à la culture et à l'époque étudiée en parallèle. 3. travail de compréhension et de production orales.	1. CD (CSC) 2. CD (CSC)	2. CP (CDv) 3. CP (CDv)
Langue et Linguistique	Fr14_AL1	1. Parfaire la connaissance technique et théorique des questions essentielles de la linguistique contemporaine appliquée au français.	1. CCR (CPCR)	

Françaises I		<p>2. Préparer les étudiants – futurs stagiaires – à maîtriser les connaissances grammaticales requises pour pouvoir enseigner efficacement une langue. étrangère.</p> <p>3. Fournir une connaissance de base des diverses théories et méthodologiques développées dans le cadre de la grammaire et de la linguistique tout en développant une réflexion sur la nature du langage et les rapports existants entre une langue, sa structure, son usage et sa connaissance.</p> <p>4. Acquisition des concepts et méthodes de développement des capacités de compréhension de la communication humaine, ceci par le perfectionnement des comportements en situation de communication, en particulier de la capacité à communiquer en situation didactique.</p>	<p>2. CCR (CPCR)</p> <p>3. CA (CLC)</p>	<p>4. CP (CDv + CF)</p>
Langue et Linguistique Françaises II	Fr15_AL1	<p>1. Parfaire la connaissance technique et théorique des questions essentielles de la linguistique contemporaine appliquée au français</p> <p>2. Préparer les étudiants – futurs stagiaires – à maîtriser les connaissances grammaticales requises pour pouvoir enseigner efficacement une langue. étrangère.</p> <p>3. Fournir une connaissance de base des diverses théories et méthodologiques développées. Dans le cadre de la grammaire et de la linguistique tout en développant une réflexion sur la nature du langage et les rapports existants entre une langue, sa structure, son usage et sa connaissance.</p> <p>4. Acquisition des concepts et méthodes de développement des capacités de compréhension de la communication humaine, ceci par le perfectionnement des comportements en situation de communication, en particulier de la capacité à communiquer en situation didactique.</p>	<p>1. CCR (CPCR)</p> <p>2. CCR (CPCR)</p> <p>3. CA (CLC)</p>	<p>4. CP (CDv + CF)</p>

Grego - 2002/2003

Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
Língua Grega I	Greg1_AL1	1. Compreender o sistema da língua grega por meio do estudo sistemático de temas gramaticais elementares e acompanhado de breves e oportunas explicações de gramática histórica. 2. Reconhecer os elementos linguísticos básicos da língua grega e seus aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos mediante a leitura, análise e tradução de textos literários originais. 3. Adquirir vocabulário que permita uma mais rápida apreensão do sentido global do texto grego. 4. Aprender a valorar a incidência do léxico grego na formação de palavras de línguas modernas e na universalização da ciência.	4. CA (CLC)	1. CL (CG) 2. CL (CFI + CG) 3. CL (CLx) + CP (CDv)
Língua Grega II	Greg2_AL1	1. Sistematizar os temas gramaticais leccionados no semestre anterior. 2. Aperfeiçoar a prática de tradução e ampliar o conhecimento da fonética, da morfologia e, sobretudo, da sintaxe da língua grega antiga, de modo a poder compreender a prosa platônica.		1. CL (CG) 2. CL (CFI + CG) + CP (CDv)
Língua e Linguística Gregas I	Greg3_AL1	1. Consciencializar o aluno para a importância sociopolítica e religiosa do teatro grego na sociedade dos sécs. V e IV a.C. 2. Sensibilizar o aluno para as características específicas do teatro grego, proporcionando-lhe uma visão global do género, dos seus principais cultores e conteúdos. 3. Estimular a leitura das obras mais representativas do teatro grego, sempre que possível à luz das teorias aristotélicas. 4. Alargar os horizontes culturais dos alunos pela contextualização dos textos dramáticos no seu tempo. 5. Demonstrar a actualidade e pervivência do teatro grego na cultura europeia, em particular na cultura e na literatura de língua portuguesa.	1. CD (CSC) 2. CD (CSC) 3. CD (CSC) 4. CD (CSC) 5. CD (CsI)	6. CL (CG + CLx) + CP

		<p>6. Desenvolver e aperfeiçoar métodos de análise linguística e morfosintáctica que facilitem a compreensão dos textos e a sua correcta tradução, sustentada sempre por uma continuada aquisição de vocabulário.</p> <p>7. Ampliar e aprofundar, numa perspectiva histórica, os conhecimentos de gramática da língua grega.</p> <p>8. Proporcionar uma visão sinóptica da evolução do género cómico grego, devidamente contextualizada no seu tempo e na sua ambiência sociopolítica.</p> <p>9. Evidenciar aspectos da crítica aos costumes sociais, à política e, sobretudo, à literatura (em particular à tragédia) na Comédia Antiga.</p> <p>10. Desenvolver e aperfeiçoar técnicas específicas de tradução de textos da comédia grega.</p> <p>11. Traduzir e comentar excertos da comédia aristofânica, em particular de <i>As Rãs</i> privilegiando a sua vertente linguística, sem contudo descuidar a sua vertente literária.</p> <p>12. Sensibilizar o aluno para a importância de aspectos estéticos e formais dos textos estudados.</p> <p>13. Evidenciar a importância ética e psicagógica do ritmo na comédia grega.</p> <p>14. Conhecer de forma sucinta a história da língua grega, desde as suas origens mais remotas até ao período clássico.</p> <p>15. Ampliar e aprofundar, numa perspectiva histórica, os conhecimentos de fonética, de morfologia e de sintaxe da língua grega.</p>	<p>8. CD (CSC)</p> <p>9. CD (CSC)</p> <p>10. CCR (CPCR)</p> <p>12. CA (CLC)</p> <p>13. CD (CSC)</p> <p>14. CD (CM)</p>	<p>(CDv)</p> <p>7. CL (CG)</p> <p>11. CP (CDv)</p> <p>15. CL (CFI + CG)</p>
Língua e Linguística Gregas II	Greg4_AL1	<p>1. Conscienciar o aluno para a importância sociopolítica e religiosa do teatro grego na sociedade dos sécs. V e IV a.C.</p> <p>2. Sensibilizar o aluno para as características específicas do teatro grego, proporcionando-lhe uma visão global do género, dos seus principais cultores e conteúdos.</p> <p>3. Estimular a leitura das obras mais representativas do teatro grego, sempre que possível à luz das teorias aristotélicas.</p> <p>4. Alargar os horizontes culturais dos alunos pela contextualização dos textos dramáticos no seu tempo.</p> <p>5. Demonstrar a actualidade e pervivência do teatro grego na cultura europeia, em particular na cultura e na literatura de língua portuguesa.</p> <p>6. Desenvolver e aperfeiçoar métodos de análise linguística e</p>	<p>1. CD (CSC)</p> <p>2. CD (CSC)</p> <p>3. CD (CSC)</p> <p>4. CD (CSC)</p> <p>5. CD (CsI)</p>	<p>6. CL (CG+ CLx) + CP (CDv)</p>

		<p>morfossintáctica que facilitem a compreensão dos textos e a sua correcta tradução, sustentada sempre por uma continuada aquisição de vocabulário.</p> <p>7. Ampliar e aprofundar, numa perspectiva histórica, os conhecimentos de gramática da língua grega.</p> <p>8. Proporcionar uma visão sinóptica da evolução do género cómico grego, devidamente contextualizada no seu tempo e na sua ambiência sociopolítica.</p> <p>9. Evidenciar aspectos da crítica aos costumes sociais, à política e, sobretudo, à literatura (em particular à tragédia) na Comédia Antiga.</p> <p>10. Desenvolver e aperfeiçoar técnicas específicas de tradução de textos da comédia grega.</p> <p>11. Traduzir e comentar excertos de tragédias de Sófocles e Eurípides privilegiando a sua vertente linguística, sem contudo descuidar a sua vertente literária.</p> <p>12. Sensibilizar o aluno para a importância de aspectos estéticos e formais dos textos estudados.</p> <p>13. Evidenciar a importância ética e psicagógica do ritmo na comédia grega.</p> <p>14. Conhecer de forma sucinta a história da língua grega, desde as suas origens mais remotas até ao período clássico, evidenciando as características específicas e dialectais da “língua da tragédia”.</p> <p>15. Ampliar e aprofundar, numa perspectiva histórica, os conhecimentos de fonética, de morfologia e de sintaxe da língua grega.</p>	<p>8. CD (CSC)</p> <p>9. CD (CSC)</p> <p>10. CCR (CPCR)</p> <p>12. CA (CLC)</p> <p>13. CD (CSC)</p> <p>14. CD (CM)</p>	<p>7. CL (CG)</p> <p>11. CP (CDv)</p> <p>15. CL (CFI + CG)</p>
Língua e Linguística Gregas III	Greg5_AL1	<p>1. Aprofundar e consolidar os conhecimentos de fonética, de morfologia e de sintaxe da língua grega antiga, de modo a permitir aos alunos a compreensão de excertos da épica arcaica.</p> <p>2. Identificar as características fundamentais da linguagem homérica no confronto com os diferentes dialectos da língua grega.</p> <p>3. Desenvolver os métodos de análise linguística e morfossintáctica e as técnicas específicas de tradução dos poemas homéricos e hesiódicos.</p> <p>4. Identificar o ritmo da poesia épica – hexâmetro dactílico.</p> <p>5. Proporcionar aos alunos uma visão global das principais características do género, de forma a estimular a leitura dos poemas épicos gregos.</p>	<p>2. CA (CLC)</p> <p>3. CCR (CPCR)</p>	<p>1. CL (CFI + CG) + CP (CDv)</p> <p>4. CL (CFI)</p> <p>5. CP (CDv)</p>
Língua e	Greg6_AL1	1. Estudo dos principais fenómenos fonéticos, morfológicos e sintácticos da		1. CL (CFI + CG) + CP

Linguística Gregas IV		<p>língua grega antiga, de modo a permitir ao aluno a compreensão da poesia lírica da época arcaica.</p> <p>2. Sensibilização para os aspectos formais e estéticos do texto lírico, com vista ao aperfeiçoamento da técnica de tradução.</p> <p>3. Conhecimento da prosódia e métrica gregas, com base numa metodologia essencialmente prática.</p>	2. CA (CLC)	<p>(CDv)</p> <p>2. CP (CDv)</p> <p>3. CL (CFI)</p>
-----------------------	--	---	-------------	--

Inglês - 2007/2008				
Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
English for Biomedical Sciences	Ing1_AL2	1. Recognise linguistic and communicative needs in the context of the pharmaceutical biomedicine programme. 2. Use English correctly and appropriately in the completion of set tasks revealing knowledge of the structures and functioning of the English Language. 3. Demonstrate reading, writing, oral comprehension and production skills in English. 4. Use English as a medium of communication in everyday situations and for the analysis, comprehension and discussion of contextualised situations with increasing autonomy and confidence.	4. CA (CEs)	1. CP (CF) 2. CP (CDv) 3. CP (CDv) 4. CP (CDv)
Curso Livre (Pre-Intermediate Course)	Ing2_AL2	1. Apply a variety of study strategies which include working both individually and in groups in order to carry out different tasks. 2. Adopt appropriate strategies for written and oral communication. 3. Access information from texts from a variety of fields and discourse communities. 4. Read a variety of texts and with a view to finding specific information or the gist of the text as well as understanding meaning from context. 5. Expressing ideas and exchanging information. 6. Applying appropriate register when speaking. 7. Using specific conversation skills: turn-taking, agreeing & disagreeing and interrupting. 8. Reporting and giving feedback on tasks. 9. Building text at a sentence and paragraph level. 10. Applying appropriate register to their writing. 11. Expressing information which is familiar or of personal interest in text. 12. Describe and analyse their own errors and those of their peers.	1. CA (CEs) 2. CA (CEs) 12. CA (CEs)	3. CP (CDv) 4. CP (CDv) 5. CP (CDv) 6. CP (CDv) + CSL (DR) 7. CP (CF) 8. CP (CDv) 9. CP (CDv) 10. CP (CDv) + CSL (DR) 11. CP (CDv)
Curso Livre	Ing3_AL2	1. Apply a variety of study strategies which include working both	1. CA (CEs)	

		<p>7. Demonstrate competence in listening and speaking in familiar situations through:</p> <p>7.1. expressing ideas and exchanging information,</p> <p>7.2. applying appropriate register when speaking,</p> <p>7.3. using specific conversation skills: turn-taking, agreeing & disagreeing and interrupting,</p> <p>7.4. demonstrating awareness of non-verbal communication strategies,</p> <p>7.5. reporting and giving feedback on tasks.</p> <p>8. Demonstrate a range of basic writing skills through:</p> <p>8.1. building text at a sentence and paragraph level,</p> <p>8.2. applying appropriate register to their writing,</p> <p>8.3. writing definitions,</p> <p>8.4. expressing personal and descriptive information in text.</p> <p>9. Demonstrate basic grammatical and lexical accuracy, as defined by the causation of minimum error interference at the sentence and paragraph level in their written work and at the extended utterance level in their oral production.</p>	7.4. CA (CLC)	<p>7.1. CP (CDv)</p> <p>7.2. CP (CDv) + CSL (DR)</p> <p>7.3. CP (CF)</p> <p>7.5. CP (CDv)</p> <p>8.1. CP (CDv)</p> <p>8.2. CP (CDv) + CSL (DR)</p> <p>8.3. CP (CDv)</p> <p>8.4. CP (CDv)</p> <p>9. CL (CLx + CG)</p>
Inglês I	Ing6_AL2	<p>1. Apply relevant study skills that suit both the task and individual learning style.</p> <p>2. Collaborate in team group work in a range of roles and task types.</p> <p>3. Adopt appropriate strategies for written and oral communication.</p> <p>4. Use a wide range of dictionaries effectively.</p> <p>5. Recognise the problem of plagiarism and how to avoid it.</p> <p>6. Extract key information from texts and express this fluently and spontaneously in appropriate language.</p> <p>7. Read texts for specific information and collate key data.</p> <p>8. Summarise information from different sources and reconstruct information, ideas and arguments in their own words.</p> <p>9. Identify language patterns and the associations of words and phrases in texts.</p> <p>10. Improve their fluency in listening and speaking through:</p> <p>10.1. successfully expressing ideas and exchanging information,</p> <p>10.2. applying appropriate register when speaking,</p>	<p>1. CA (CEs)</p> <p>2. CA (CEs)</p> <p>3. CA (CEs)</p> <p>4. CA (CEs)</p> <p>5. NA</p>	<p>6. CP (CDv)</p> <p>7. CP (CDv)</p> <p>8. CP (CDv)</p> <p>9. CP (CDv)</p> <p>10.1. CP (CDv)</p> <p>10.2. CP (CDv) + CSL</p>

		10.3. using specific conversation skills: turn-taking, agreeing & disagreeing and interrupting, 10.4. reporting and giving feedback on tasks. 11. Develop fluency of writing skills through: 11.1. the expansion of sentences into paragraph level text, 11.2. applying appropriate register to their writing, 11.3. a focus on coherence and cohesion structures in their texts, 11.4. expressing personal and directive information in text.		(DR) 10.3. CP (CF) 10.4. CP (CDv) 11.1. CP (CDv) 11.2. CP (CDv) + CSL (DR) 11.3. CP (CDv) 11.4. CP (CDv)
Inglês I	Ing7_AL2	1. Apply relevant study skills that suit both the task and individual learning style. 2. Collaborate in team group work in a range of roles and task types. 3. Adopt appropriate strategies for written and oral communication. 4. Use a wide range of dictionaries effectively. 5. Recognise the problem of plagiarism and how to avoid it. 6. Extract key information from texts and express this fluently and spontaneously in appropriate language. 7. Read texts for specific information and collate key data. 8. Summarise information from different sources and reconstruct information, ideas and arguments in their own words. 9. Identify language patterns and the associations of words and phrases in texts. 10. Improve their fluency in listening and speaking through: 10.1. successfully expressing ideas and exchanging information, 10.2. applying appropriate register when speaking, 10.3. using specific conversation skills: turn-taking, agreeing & disagreeing and interrupting, 10.4. reporting and giving feedback on tasks. 11. Develop fluency of writing skills through: 11.1. the expansion of sentences into paragraph level text, 11.2. applying appropriate register to their writing, 11.3. a focus on coherence and cohesion structures in their texts, 11.4. expressing personal and directive information in text.	1. CA (CEs) 2. CA (CEs) 3. CA (CEs) 4. CA (CEs) 5. NA	6. CP (CDv) 7. CP (CDv) 8. CP (CDv) 9. CP (CDv) 10.1. CP (CDv) 10.2. CP (CDv) + CSL (DR) 10.3. CP (CF) 10.4. CP (CDv) 11.1. CP (CDv) 11.2. CP (CDv) + CSL (DR)

				11.3. CP (CDv) 11.4. CP (CDv)
Inglês I	Ing8_AL2	<p>1. Apply relevant study skills that suit both the task and individual learning style.</p> <p>2. Collaborate in team group work in a range of roles and task types.</p> <p>3. Adopt appropriate strategies for written and oral communication.</p> <p>4. Use a wide range of dictionaries effectively.</p> <p>5. Recognise the problem of plagiarism and how to avoid it.</p> <p>6. Extract key information from texts and express this fluently and spontaneously in appropriate language.</p> <p>7. Read texts for specific information and collate key data.</p> <p>8. Summarise information from different sources and reconstruct information, ideas and arguments in their own words.</p> <p>9. Identify language patterns and the associations of words and phrases in texts.</p> <p>10. Improve their fluency in listening and speaking through:</p> <p>10.1. successfully expressing ideas and exchanging information,</p> <p>10.2. applying appropriate register when speaking,</p> <p>10.3. using specific conversation skills: turn-taking, agreeing & disagreeing and interrupting,</p> <p>10.4. reporting and giving feedback on tasks.</p> <p>11. Develop fluency of writing skills through:</p> <p>11.1. the expansion of sentences into paragraph level text,</p> <p>11.2. applying appropriate register to their writing,</p> <p>11.3. a focus on coherence and cohesion structures in their texts,</p> <p>11.4. expressing personal and directive information in text.</p> <p>12. Demonstrate basic grammatical and lexical accuracy, as defined by the causation of minimum error interference at the sentence and paragraph level in their written work and at the extended utterance level in their oral production.</p>	<p>1. CA (CEs)</p> <p>2. CA (CEs)</p> <p>3. CA (CEs)</p> <p>4. CA (CEs)</p> <p>5. NA</p>	<p>6. CP (CDv)</p> <p>7. CP (CDv)</p> <p>8. CP (CDv)</p> <p>9. CP (CDv)</p> <p>10.1. CP (CDv)</p> <p>10.2. CP (CDv) + CSL (DR)</p> <p>10.3. CP (CF)</p> <p>10.4. CP (CDv)</p> <p>11.1. CP (CDv)</p> <p>11.2. CP (CDv) + CSL (DR)</p> <p>11.3. CP (CDv)</p> <p>11.4. CP (CDv)</p> <p>12. CL (Clx + CG)</p>
Inglês I	Ing9_AL2	<p>1. Apply relevant study skills that suit both the task and individual learning style.</p> <p>2. Collaborate in team group work in a range of roles and task types.</p>	<p>1. CA (CEs)</p> <p>2. CA (CEs)</p>	

		<p>7.2. applying appropriate register when speaking, 7.3. using specific conversation skills: turn-taking, agreeing & disagreeing and interrupting, 7.4. demonstrating awareness of non-verbal communication strategies, 7.5. reporting and giving feedback on tasks. 8. Demonstrate a range of basic writing skills through: 8.1. building text at a sentence and paragraph level, 8.2. applying appropriate register to their writing, 8.3. writing definitions, 8.4. expressing personal and descriptive information in text. 9. Demonstrate basic grammatical and lexical accuracy, as defined by the causation of minimum error interference at the sentence and paragraph level in their written work and at the extended utterance level in their oral production.</p>	7.4. CA (CLC)	<p>7.2. CP (CDv) + CSL (DR) 7.3. CP (CF) 7.5. CP (CDv) 8.1. CP (CDv) 8.2. CP (CDv) + CSL (DR) 8.3. CP (CDv) 8.4. CP (CDv) 9. CL (CLx + CG)</p>
Inglês II	Ing11_AL2	<p>1. Apply relevant study skills that suit both the task and individual learning style. 2. Collaborate in team group work in a range of roles and task types. 3. Adopt appropriate strategies for written and oral communication. 4. Use a wide range of dictionaries effectively. 5. Recognise the problem of plagiarism and how to avoid it. 6. Develop reading and listening skills in order to be able to use texts from a variety of fields and discourse communities. 7. Demonstrate improved fluency in oral production. 8. Develop business writing skills (e-mail format, memos, and business letters). 9. Develop and apply an understanding of aspects of business and intercultural relationships. 10. Demonstrate basic grammatical and lexical accuracy, as defined by the causation of minimum error interference at the sentence and paragraph level in their written work and at the extended utterance level in their oral production.</p>	<p>1. CA (CEs) 2. CA (CEs) 3. CA (CEs) 4. CA (CEs) 5. NA 9. CCR (CPCR + CI)</p>	<p>6. CP (CDv) 7. CP (CDv) 8. CP (CF) 10. CL (CLx + CG)</p>
Inglês II	Ing12_AL2	1. Apply relevant study skills that suit both the task and individual learning	1. CA (CEs)	

		<p>style.</p> <p>2. Collaborate in team group work in a range of roles and task types.</p> <p>3. Adopt appropriate strategies for written and oral communication.</p> <p>4. Use a wide range of dictionaries effectively.</p> <p>5. Recognise the problem of plagiarism and how to avoid it.</p> <p>6. Use texts from a variety of fields and discourse communities.</p> <p>7. Improve fluency in listening and speaking.</p> <p>8. Develop fluency of writing skills.</p>	<p>2. CA (CEs)</p> <p>3. CA (CEs)</p> <p>4. CA (CEs)</p> <p>5. NA</p>	<p>6. CP (CDv)</p> <p>7. CP (CDv)</p> <p>8. CP (CDv)</p>
Inglês III	Ing13_AL2	<p>1. Illustrate an awareness of the underlying principles of intercultural communication within specific areas.</p> <p>2. Make use of a range of specific vocabulary skills related to professional contexts.</p> <p>3. Extract and process detailed information from a wide variety of texts.</p> <p>4. Produce a variety of relevant extended text types.</p> <p>5. Prepare and participate in collaborative group presentations.</p>	<p>1. CD (CsI)</p> <p>5. NA</p>	<p>2. CP (CDv)</p> <p>3. CP (CDv)</p> <p>4. CP (CDv)</p>
Inglês III	Ing14_AL2	<p>1. Illustrate an awareness of the underlying principles of intercultural communication within specific areas.</p> <p>2. Make use of a range of specific vocabulary skills related to professional contexts.</p> <p>3. Extract and process detailed information from a wide variety of texts.</p> <p>4. Produce a variety of relevant extended text types.</p> <p>5. Prepare and participate in collaborative group presentations.</p>	<p>1. CD (CsI)</p> <p>5. NA</p>	<p>2. CP (CDv)</p> <p>3. CP (CDv)</p> <p>4. CP (CDv)</p>
Inglês III	Ing15_AL2	<p>1. Illustrate an awareness of the underlying principles of intercultural communication within specific areas.</p> <p>2. Make use of a range of specific vocabulary skills related to professional contexts.</p> <p>3. Extract and process detailed information from a wide variety of texts.</p> <p>4. Produce a variety of relevant extended text types.</p> <p>5. Prepare and participate in collaborative group presentations.</p> <p>6. Demonstrate the practical skills needed to edit and re-draft their own written work (locate errors of form such as spelling and use their checklist of</p>	<p>1. CD (CsI)</p> <p>5. NA</p> <p>6. CCR (CPCR) + CA</p>	<p>2. CP (CDv)</p> <p>3. CP (CDv)</p> <p>4. CP (CDv)</p>

		<p>common errors to self correct basic grammar)</p> <p>7. Demonstrate the ability to skim and scan texts for relevant information.</p> <p>8. Produce developed argumentative or discursive texts.</p> <p>9. When translating texts from Portuguese into English students should demonstrate knowledge of false cognates, differences in sentence and paragraph length as well as phrase order and word order.</p> <p>10. Show evidence of the ability to use the Internet to access specific sites for a required piece of information.</p>	<p>(CEs)</p> <p>9. CA (CLC)</p> <p>10. CCR (CPCR)</p>	<p>7. CP (CDv)</p> <p>8. CP (CDv)</p>
Inglês III	Ing16_AL2	<p>1. Illustrate an awareness of the underlying principles of intercultural communication within specific areas.</p> <p>2. Make use of a range of specific vocabulary skills related to professional contexts.</p> <p>3. Extract and process detailed information from a wide variety of texts.</p> <p>4. Produce a variety of relevant extended text types.</p> <p>5. Prepare and participate in collaborative group presentations.</p> <p>6. Demonstrate basic grammatical and lexical accuracy, as defined by the causation of minimum error interference at the sentence and paragraph level in their written work and at the extended utterance level in their oral production.</p>	<p>1. CD (CsI)</p> <p>5. NA</p>	<p>2. CP (CDv)</p> <p>3. CP (CDv)</p> <p>4. CP (CDv)</p> <p>6. CL (CG + CLx)</p>
Inglês IV	Ing17_AL2	<p>1. Demonstrate intercultural competence within specific areas.</p> <p>2. Make use of an extended range of specific vocabulary skills related to their professional contexts.</p> <p>3. Access and evaluate text based information and use it appropriately.</p> <p>4. Produce accurate and stylistically appropriate extended texts for a variety of communications situations.</p>	<p>1. CCR (CI)</p>	<p>2. CP (CDv)</p> <p>3. CP (CDv)</p> <p>4. CP (CDV + CF)</p>
Inglês IV	Ing18_AL2	<p>1. Demonstrate intercultural competence within specific areas.</p> <p>2. Make use of an extended range of specific vocabulary skills related to their professional contexts.</p> <p>3. Access and evaluate text based information and use it appropriately.</p> <p>4. Prepare and deliver individual presentations.</p>	<p>1. CCR (CI)</p> <p>4. NA</p>	<p>2. CP (CDv)</p> <p>3. CP (CDv)</p> <p>4. CP (CF)</p>

Inglês IV	Ing19_AL2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Demonstrate intercultural competence within specific areas. 2. Make use of an extended range of specific vocabulary skills related to their professional contexts. 3. Access and evaluate text based information and use it appropriately. 4. Prepare and deliver individual presentations. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. CCR (CI) 4. NA 	<ol style="list-style-type: none"> 2. CP (CDv) 3. CP (CDv) 4. CP (CF)
Inglês IV	Ing20_AL2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Illustrate an awareness of the underlying principles of intercultural communication within specific areas. 2. Make use of a range of specific vocabulary skills related to professional contexts. 3. Extract and process detailed information from a wide variety of texts. 4. Produce a variety of relevant extended text types. 5. Prepare and participate in collaborative group presentations. 6. Demonstrate the practical skills needed to edit and re-draft their own written work (locate errors of form such as spelling and use their checklist of common errors to self correct basic grammar) 7. Demonstrate the ability to skim and scan texts for relevant information. 8. Produce developed argumentative or discursive texts. 9. When translating texts from Portuguese into English students should demonstrate knowledge of false cognates, differences in sentence and paragraph length as well as phrase order and word order. 10. Show evidence of the ability to use the Internet to access specific sites for a required piece of information. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. CD (CsI) 5. NA 6. CCR (CPCR) + CA (CEs) 9. CA (CLC) 10. CCR (CPCR) 	<ol style="list-style-type: none"> 2. CP (CDv) 3. CP (CDv) 4. CP (CDv) 7. CP (CDv) 8. CP (CDv)
Inglês V	Ing21_AL2	<ol style="list-style-type: none"> 1. To increase students' language competence through exposure to a wide variety of texts and discourse and provide students with a basis for analysing and practising written and spoken language across a wide spectrum of genres. 2. To introduce some socio-political and cultural notions that are relevant to the way of life in the English-speaking world and to challenge students to think about important issues related to contemporary culture. 3. To illustrate the importance of culture and intercultural communication in English and deepen students' understanding of cultural processes and contemporary social issues. 	<ol style="list-style-type: none"> 2. CD (CSC) 3. CD (CsI) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. CP (CDv)

		<p>4. To continue the study of the English language and the four skills, with the aim of developing students' understanding of how the language works and their productive language skills inside and outside the classroom.</p> <p>5. To promote students autonomy, especially as regards individual research and academic study methods.</p>	<p>4. CA (CLC)</p> <p>5. CA (CEs)</p>	4. CP (CDv)
Inglês V	Ing22_AL2	<p>1. To increase students' language competence through exposure to a wide variety of texts and discourse and provide students with a basis for analysing and practising written and spoken language across a wide spectrum of genres.</p> <p>2. To introduce some socio-political and cultural notions that are relevant to the way of life in the English-speaking world and to challenge students to think about important issues related to contemporary culture.</p> <p>3. To illustrate the importance of culture and intercultural communication in English and deepen students' understanding of cultural processes and contemporary social issues.</p> <p>4. To continue the study of the English language and the four skills, with the aim of developing students' understanding of how the language works and their productive language skills inside and outside the classroom.</p> <p>5. To promote students autonomy, especially as regards individual research and academic study methods.</p>	<p>2. CD (CSC)</p> <p>3. CD (CsI)</p> <p>4. CA (CLC)</p> <p>5. CA (CEs)</p>	<p>1. CP (CDv)</p> <p>4. CP (CDv)</p>
Inglês V – Técnicas de Expressão	Ing23_AL2	<p>1. Apply communication strategies which take into account appropriate registers, functional demands, applicable generic forms, intercultural competence and personal interest.</p> <p>2. Demonstrate an ability to collaborate in team work in a range of roles and personal interest.</p> <p>3. Summarise information from different sources and reconstruct information, ideas and arguments in their own words.</p> <p>4. Use a range of functional conversation skills.</p> <p>5. Report and give feedback on tasks.</p> <p>6. Adopt appropriate strategies for written and oral communication.</p>	<p>1. CCR (CI) + CE</p> <p>2. CA (CEs)</p>	<p>1. CP (CDv + CF) + CSL (DR)</p> <p>3. CP (CDv)</p> <p>4. CP (CF)</p> <p>5. CP (CF)</p> <p>6. CP (CDv)</p>
Inglês VI –	Ing24_AL2	1. Put into practice a wide range of communication techniques based on		1. CP (CDv)

Técnicas de Expressão		<p>communication between players operating in different linguistic and cultural settings.</p> <p>2. Demonstrate an ability to work cooperatively in teams in a range of roles and task types.</p> <p>3. Present information in a variety of appropriate forms.</p> <p>4. Reflect critically on tasks and the role of language in professional intercultural communication.</p>	<p>2. CCR (CPCR)</p> <p>4. CCR (CI)</p>	3. CP (CDv)
Inglês VI	Ing25_AL2	<p>1. To increase students' language competence through exposure to a wide variety of texts and discourse and provide students with a basis for analysing and practising written and spoken language across a wide spectrum of registers.</p> <p>2. To reflect upon important sites of the production of contemporary identities, in particular the Internet, and Gender Studies.</p> <p>3. To promote student autonomy, especially as regards individual research and academic study skills.</p>	<p>2. NA</p> <p>3. CA (CEs)</p>	1. CP (CDv)
Inglês VI	Ing26_AL2	<p>1. To increase students' language competence through exposure to a wide variety of texts and discourse and provide students with a basis for analysing and practising written and spoken language across a wide spectrum of registers.</p> <p>2. To promote student autonomy, especially as regards individual research and academic study skills.</p>	2. CA (CEs)	1. CP (CDv)
Inglês – Práticas de Tradução I	Ing27_AL2	<p>1. Apply relevant study skills that suit both the task and individual learning style.</p> <p>2. Collaborate both individually and as part of a team.</p> <p>3. Use a wide range of dictionaries and on-line glossaries effectively.</p> <p>4. Search and select appropriate support material for the thematic content of the tasks.</p> <p>5. Identify the characteristics of textual genre that influence or condition the translation of the specific texts addressed in class and implement a suitable translational strategy to transpose them into Portuguese.</p> <p>6. Accurately translate authentic texts from a wide range of sources.</p>	<p>1. CA (CEs)</p> <p>2. CA (CEs)</p> <p>3. CA (CEs)</p> <p>4. CA (CEs)</p> <p>5. CCR (CPCR)</p>	<p>5. CP (CDv)</p> <p>6. CP (CDv)</p>

		<p>7. Justify translational choices.</p> <p>8. Critically analyse their own translations and those of others and propose revision and/or improvement.</p>	<p>7. CA (CLC)</p> <p>8. CA (CLC)</p>	
Inglês – Práticas de Tradução II	Ing28_AL2	<p>1. Apply relevant study skills that suit both the task and individual learning style.</p> <p>2. Collaborate both individually and as part of a team.</p> <p>3. Use a wide range of dictionaries and on-line glossaries effectively.</p> <p>4. Search and select appropriate support material for the thematic content of the tasks.</p> <p>5. Identify the characteristics of textual genre that influence or condition the translation of the specific texts addressed in class and implement a suitable translational strategy to transpose them into Portuguese.</p> <p>6. Accurately translate authentic texts from a wide range of sources.</p> <p>7. Justify translational choices.</p> <p>8. Critically analyse their own translations and those of others and propose revision and/or improvement.</p> <p>9. Identify language patterns and the associations of words and phrases in texts.</p>	<p>1. CA (CEs)</p> <p>2. CA (CEs)</p> <p>3. CA (CEs)</p> <p>4. CA (CEs)</p> <p>5. CCR (CPCR)</p> <p>7. CA (CLC)</p> <p>8. CA (CLC)</p>	<p>5. CP (CDv)</p> <p>6. CP (CDv)</p> <p>9. CP (CDv)</p>
Inglês – Projecto de Aplicação	Ing29_AL2	<p>1. Include both linguistic and cultural knowledge whilst working in teams.</p> <p>2. Apply a critical view to both the process and the product of the project.</p> <p>3. Apply some of the IT and business communication tools they may need in professional working environments.</p> <p>4. Form and work collaboratively in teams.</p> <p>5. Apply specific knowledge from other areas such as marketing, economics and company organisation/communication.</p>	<p>2. CA (CH)</p> <p>3. CA (CH)</p> <p>4. CA (CEs)</p> <p>5. CCR (CPCR)</p>	1. CC (competência comunicativa no todo)
Inglês – Práticas de Tradução	Ing30_AL2	<p>1. Identify the characteristics of textual genre that influence or condition the translation of the specific texts addressed in class and implement a suitable translational strategy to transpose them into Portuguese.</p> <p>2. Search for and select appropriate support material for the thematic content of the practical sessions, including terminology and background material.</p>	<p>1. CCR (CPCR)</p> <p>2. CA (CH)</p>	1. CP (CDv)

		3. Translate texts of variable density and specificity, with relative speed and confidence. 4. Justify translational choices. 5. Critically analyse their own translations and those of others and propose revision and/or improvement.	4. CA (CLC) 5. CA (CLC)	3. CP (CDv)
Inglês I - Práticas Avançadas de Tradução	Ing31_AL2	1. Identify the characteristics of textual genre that influence or condition the translation of the specific texts addressed in class and implement a suitable translational strategy to transpose them into Portuguese. 2. Search for and select appropriate support material for the thematic content of the practical sessions, including terminology and background material. 3. Translate texts of variable density and specificity, with relative speed and confidence. 4. Justify translational choices. 5. Critically analyse their own translations and those of others and propose revision and/or improvement. 6. Generate parallel texts in the two languages – English and Portuguese.	1. CCR (CPCR) 2. CA (CH) 4. CA (CLC) 5. CA (CLC)	1. CP (CDv) 3. CP (CDv) 6. CP (CDv)
Inglês II – Práticas Avançadas de Tradução	Ing32_A12	1. Conduct a number of analyses on computerised corpora to identify terms in context in different languages. 2. Produce a specific corpus designed for use in a specific domain. 3. Use a KWIC concordancing tool. 4. Apply corpus linguistic tools to translation practice.	1. CA (CH) 2. CCR (CPCR) 3. CCR (CPCR)	
Inglês para Fins Académicos I	Ing33_AL2	1. Developing students' oral and writing skills so that they can communicate fluently and accurately in English. 2. Increase students' confidence and coherence in academic, professional and social contexts. 3. Developing, widening and consolidating the language skill areas of reading, writing, listening and speaking. 4. Developing communication skills in Academic and Scientific English that will be useful in both academic and professional situations.	2. CE	1. CP (CDv) 3. CP (CDv) 4. CP (CF)
Inglês para	Ing34_A12	1. Developing students' oral and writing skills so that they can communicate		1. CP (CDv)

Fins Académicos II		<p>fluently and accurately in English.</p> <p>2. Increase students' confidence and coherence in academic, professional and social contexts.</p> <p>3. Developing, widening and consolidating the language skill areas of reading, writing, listening and speaking.</p> <p>4. Developing communication skills in Academic and Scientific English that will be useful in both academic and professional situations.</p>	2. CE	<p>3. CP (CDv)</p> <p>4. CP (CF)</p>
Inglês II	Ing35_AL2	<p>1. Apply relevant study skills that suit both the task and individual learning style.</p> <p>2. Collaborate in team group work in a range of roles and task types.</p> <p>3. Adopt appropriate strategies for written and oral communication.</p> <p>4. Use a wide range of dictionaries effectively.</p> <p>5. Recognise the problem of plagiarism and how to avoid it.</p> <p>6. Use texts from a variety of fields and discourse communities.</p> <p>7. Improve fluency in listening and speaking.</p> <p>8. Develop fluency of writing skills.</p>	<p>1. CA (CEs)</p> <p>2. CA (CEs)</p> <p>3. CA (CEs)</p> <p>4. CA (CEs)</p> <p>5. NA</p>	<p>6. CP (CDv)</p> <p>7. CP (CDv)</p> <p>8. CP (CDv)</p>

Inglês - 2002/2003

Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
Inglês I	Ing1_AL1	1. To help individual students in their academic lives to understand ideas expressed through the medium of English (such as books, videos, etc). 2. Encourage self-expression 3. To enable students to handle English at an intermediate and post-intermediate level and to find meaningful contexts to use and develop their English. 4. Aid personal development by increasing self-confidence and co-operation by actively involving students in group work activities.	4. CE	1. CP (CDV) 2. CP (CDv) 3. CP (CDv)
Inglês I	Ing2_AL1	1. Motivate the students to learn as much as possible about the English learning as it relates to tourism. 2. Develop students' linguistic skills so that they can communicate fluently and accurately in English. 3. Develop grammatical competence.	1. CE	2. CL + CP (CDv) 3. CL (CG)
Inglês II	Ing3_AL1	1. Motivate the students to learn as much as possible about the English learning as it relates to tourism. 2. Develop students' linguistic skills so that they can communicate fluently and accurately in English. 3. Develop grammatical competence.	1. CE	2. CL + CP (CDv) 3. CL (CG)
Inglês I	Ing4_AL1	1. Ensure that all students have the English language skills they will require in order to cope with their course and also function efficiently and confidently in the outside world. 2. Overcome any difficulties that students have in the language as a result of their previous learning experience. 3. Motivate students to develop their language skills so that by the end of the year they have a reliable command of the language.	3. CE	1. CP (CDv + CF) 2. NA

Inglês II	Ing5_AL1	<p>1. Ensure that all students have the English language skills they will require in order to cope with their course and also function efficiently and confidently in the outside world.</p> <p>2. Overcome any difficulties that students have in the language as a result of their previous learning experience.</p> <p>3. Motivate students to develop their language skills so that by the end of the year they have a reliable command of the language.</p>	3. CE	<p>1. CP (CDv + CF)</p> <p>2. NA</p>
Inglês I	Ing6_AL1	<p>1. Motivate the students to learn as much as possible about the English learning as it relates to administrative and business worlds.</p> <p>2. Develop students' linguistic skills so that they can communicate fluently and accurately in English.</p> <p>3. Develop grammatical competence.</p> <p>4. Understand and produce various kinds of written texts related to their course, and be able to speak accurately and fluently on relevant subjects.</p>	1. CE	<p>2. CL + CP (CDv)</p> <p>3. CL (CG)</p> <p>4. CP (CDv)</p>
Inglês II	Ing7_AL1	<p>1. Motivate the students to learn as much as possible about the English learning as it relates to administrative and business worlds.</p> <p>2. Develop students' linguistic skills so that they can communicate fluently and accurately in English.</p> <p>3. Develop grammatical competence.</p> <p>4. Understand and produce various kinds of written texts related to their course, and be able to speak accurately and fluently on relevant subjects.</p>	1. CE	<p>2. CL + CP (CDv)</p> <p>3. CL (CG)</p> <p>4. CP (CDv)</p>
Inglês I	Ing8_AL1	<p>1. Motivate the students to learn as much as possible about the English learning as it relates to the business world.</p> <p>2. Develop students' linguistic skills so that they can communicate fluently and accurately in English.</p> <p>3. Develop grammatical competence.</p> <p>4. Understand and produce various kinds of written texts related to their course, and be able to speak accurately and fluently on relevant subjects.</p>	1. CE	<p>2. CL + CP (CDv)</p> <p>3. CL (CG)</p> <p>4. CP (CDv)</p>
Inglês II	Ing9_AL1	<p>1. Motivate the students to learn as much as possible about the English learning as it relates to the business world.</p>	1. CE	

		<p>2. Develop students' linguistic skills so that they can communicate fluently and accurately in English.</p> <p>3. Develop grammatical competence.</p> <p>4. Understand and produce various kinds of written texts related to their course, and be able to speak accurately and fluently on relevant subjects.</p>		<p>2. CL + CP (CDv)</p> <p>3. CL (CG)</p> <p>4. CP (CDv)</p>
Inglês III	Ing10_AL1	<p>1. Motivate the students to learn as much as possible about the English learning as it relates to the business world.</p> <p>2. Develop students' linguistic skills so that they can communicate fluently and accurately in English in relevant commercial situations.</p> <p>3. (Acquire) specific vocabulary, (learn about) style and register of different modes of communication (e-mails, reports, letters, etc.)</p> <p>4. Lead and participate in presentations (transmit information).</p>	1. CE	<p>2. CL + CP (CDv + CF)</p> <p>3. CL (CLx) + CP (CDv)</p> <p>4. CP (CDv)</p>
Inglês IV	Ing11_AL1	<p>1. Motivate the students to learn as much as possible about the English learning as it relates to the business world.</p> <p>2. Develop students' linguistic skills so that they can communicate fluently and accurately in English in relevant commercial situations.</p> <p>3. (Acquire) specific vocabulary, (learn about) style and register of different modes of communication (e-mails, reports, letters, etc.)</p> <p>4. Lead and participate in presentations (transmit information).</p> <p>5. Investigate topics in the field of business (such as conflict resolution, negotiating, dealing with difficult questions, management styles, presenting pros and cons, prediction strategies)</p>	<p>1. CE</p> <p>5. CCR (CPCR)</p>	<p>2. CL + CP (CDv + CF)</p> <p>3. CL (CLx) + CP (CDv)</p> <p>4. CP (CDv)</p>
Inglês Avançado para Comunicação	Ing12_AL1	<p>1. To develop competence in the use of English with a view to ensuring confident communication by the students in their <u>professional and social environments</u>.</p> <p>2. To recognise, acquire and practice language appropriate to the forms of communication with which students are mostly likely to have future professional contact.</p> <p>3. To help the students improve their reading, listening, speaking and writing in their academic subjects and to develop the ability to analyse,</p>		<p>1. CP (CF)</p> <p>2. CP (CF)</p> <p>3. CP (CDv)</p>

		understand, discuss and solve problems in English.		
Inglês para Engenharias e Tecnologias	Ing13_AL1	<p>1. To develop competence in the use of English with a view to ensuring confident communication by the students in their professional and social environments.</p> <p>2. To help the students improve their reading, listening, speaking and writing in their academic subjects and to develop the ability to analyse, understand, discuss and solve problems in English.</p> <p>3. To study the communication practices that sustain and constitute social institutions that they may eventually interact with in a professional capacity and to critically analyse their output in English.</p>		<p>1. CP (CF)</p> <p>2. CP (CDv)</p> <p>3. CP (CF)</p>
Inglês para Ciências e Tecnologias (NTC)	Ing14_AL1	<p>1. Desenvolver competências na utilização da língua inglesa com vista a assegurar, pelos alunos, um alto nível de confiança na comunicação desta língua estrangeira nos seus ambientes profissionais e sociais.</p> <p>2. Desenvolver, alargar e consolidar as competências na leitura, escrita, compreensão e produção oral no âmbito das disciplinas que estão a seguir.</p> <p>3. Desenvolver competências para analisar, compreender e discutir situações e problemas de natureza técnica utilizando o Inglês para estes fins.</p>		<p>1. CP (CF)</p> <p>2. CP (CDv)</p> <p>3. CP (CF)</p>
Inglês para Negócios	Ing15_AL1	Este programa não contém objectivos /learning outcomes (nem para a disciplina, nem para os alunos). Apenas refere que se dará ênfase a: oral work (role play/simulations as well as discussion and comment); reading (skimming and scanning); writing (summarising, taking notes, writing short texts).		CP (CDv)
Língua Inglesa I	Ing16_AL1	<p>1. Develop grammatical awareness and accuracy in language.</p> <p>2. Identify errors in written texts.</p>		<p>1. CL (CG)</p> <p>2. CL</p>
Língua Inglesa II	Ing17_AL1	<p>1. Develop grammatical awareness and accuracy in language.</p> <p>2. Identify errors in written texts.</p>		<p>1. CL (CG)</p> <p>2. CL</p>
Língua e Cultura	Ing18_AL1	1. To encourage the active use of English inside and outside the classroom.		1. CP

Inglesa I		<p>2. To emphasise good study habits (for example, students are urged to read as widely as possible in their free time).</p> <p>3. To encourage the students to take more responsibility in their learning.</p> <p>4. To introduce the students to some socio-political and cultural notions that are relevant to the way of life in the UK/USA and to challenge them to think about important issues.</p> <p>5. To encourage selectivity and critical use of sources, particularly the Internet.</p> <p>6. To encourage the students to make informed judgments on culturally related topics of an academic nature both orally and in writing, and to express and develop their ideas clearly and coherently.</p>	<p>2. CA (CEs)</p> <p>3. CA (CEs)</p> <p>4. CD (CSC)</p> <p>5. CE</p>	6. CP (CDv)
Língua e Cultura Inglesa II	Ing19_AL1	<p>1. To encourage the active use of English inside and outside the classroom.</p> <p>2. To emphasise good study habits (for example, students are urged to read as widely as possible in their free time).</p> <p>3. To encourage the students to take more responsibility in their learning.</p> <p>4. To introduce the students to some socio-political and cultural notions that are relevant to the way of life in the UK/USA and to challenge them to think about important issues.</p> <p>5. To encourage selectivity and critical use of sources, particularly the Internet.</p> <p>6. To encourage the students to make informed judgments on culturally related topics of an academic nature both orally and in writing, and to express and develop their ideas clearly and coherently.</p>	<p>2. CA (CEs)</p> <p>3. CA (CEs)</p> <p>4. CD (CSC)</p> <p>5. CE</p>	<p>1. CP</p> <p>6. CP (CDv)</p>
Língua e Cultura Inglesa III	Ing20_AL1	<p>1. To illustrate the importance of culture, diversity and identity in English language teaching.</p> <p>2. To look at the characteristics and use of different contemporary varieties and to gain an understanding of what the language means to speakers in different parts of the world.</p> <p>3. To provide students with a overview of English speaking cultures around the world, with a special focus on the cultures of Australia and New Zealand. Students will be encouraged to establish similarities and differences between these cultures and Englishes, and to recognise cultural</p>	<p>1. CD (CsI)</p> <p>3. CD (CSC + CsI)</p>	2. CSL (DS)

		<p>diversity.</p> <p>4. To study some of the most significant patterns in English grammar with the aim of helping students to explain grammar and to identify and correct errors.</p> <p>5. To foster students' research and productive skills, by practising various types of writing processes in class, as well as debates and discussions about current issues.</p>		<p>4. CL (CG)</p> <p>5. CP (CDv)</p>
Língua e Cultura Inglesa IV	Ing21_AL1	<p>Apresenta apenas "Course purpose ad objectives" mas, na realidade, nem aqui apresenta quaisquer objetivos. Refere simplesmente actividades: reading assignments, informal and formal writing, correction of grammatical and linguistic mistakes, debates/oral presentations, translation exercises, correction of students' pronunciation and trends in the culture of Canada</p>	CD (CSC)	CP (CDv) + CL (CG + CFI)
Língua e Linguística Inglesa I	Ing22_AL1	<p>1. To examine the complex area of English vocabulary.</p> <p>2. To study the relationship between words and meanings, including metaphor and idiom.</p> <p>3. To examine the etymology of words, new meanings, variation, borrowings and new coinages.</p> <p>4. To study the most significant patterns in English grammar.</p> <p>5. To examine the relationship between patterns and meanings in texts.</p> <p>6. To analyse different texts and develop an analytical (critical) approach to texts with particular emphasis on the linguistic features associated with the different discourses studied.</p> <p>7. To learn about collocation and the influence of computer corpora on language description.</p>	7. CA (CH)	<p>1. CL (CLx)</p> <p>2. CL (CS)</p> <p>3. CL (CLx + CS)</p> <p>4. CL (CG)</p> <p>5. CP (CDv)</p> <p>6. CP (CDv)</p>
Língua e Linguística Inglesa II	Ing23_AL1	<p>1. To study the visual in texts including typology, graphology, signs and symbols.</p> <p>2. To examine written texts with reference to lexical and grammatical cohesion.</p> <p>3. To examine spoken texts with reference to conversational maxims and Labov's narrative categories.</p> <p>4. To study the collection and transcription of a corpus of conversation for computer analysis.</p>	4. CCR (CPCR)	<p>1. CP (CDv)</p> <p>2. CL (CLx + CG)</p> <p>3. CP (CDv)</p>

		5. To recognise appropriate discourse features in different genres. 6. To study, gender, social class and ethnicity in spoken language. 7. To generate awareness of the impact of discourse features (such as stereotypical imaging) on the understanding and interpretation of texts, helping to foster tolerance of others/difference.	7. CA (CLC)	5. CP (CDv) 6. CSL (DS)
English for Specific Purposes	Ing24_AL1	1. To promote professional development through: 1.1. exploration, analysis and understanding of past and contemporary issues in ESP (English for Specific Purposes); 1.2. investigation of the occupational/professional contexts that generate the specialised language skills and content of ESP; 1.3. the analysis of the applications of functional linguistics as they emerge in ESP; 1.4. the creation of theoretical and practical foundations and confidence for your current and future research interests in ESP.	1. CCR (CPCR)	
Língua, Culturas e Interculturalidade	Ing25_AL1	1. To encourage a critical awareness of the relationship between language, culture and communication. 2. To provide an understanding of the factors involved in intercultural and cross-cultural communication. 3. To explore the concept of (inter)cultural competence. 4. To explore diverse perspectives on intercultural relations. 5. To develop skills for the observation and analysis of situations of intercultural contact.	1. CE 2. CD (CsI) 3. CD (CsI) 4. CD (CsI) 5. CD (CsI)	

Latim - 2007/2008

Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
Língua Latina I	Lat1_AL2	1. Sensibilização para a importância do conhecimento da língua latina, como veículo de uma melhor compreensão da Língua Portuguesa. 2. Conhecer basicamente a gramática latina de modo a permitir o contacto com textos latinos. 3. Desenvolver as capacidades de observação, concentração e associação através do estudo da língua latina, a nível morfológico, sintáctico e semântico. 4. Desenvolver e aperfeiçoar métodos de análise linguística e morfossintáctica que facilitem a compreensão dos textos e a sua correcta tradução, sustentada sempre por uma continuada aquisição de vocabulário. 5. Contactar com a realidade histórico-cultural da Roma Antiga.	1. CA (CLC) 3. CA (CEs) 5. CD (CSC)	2. CL (CG) 3. CL (CLx + CG + CS) 4. CL (CG + CLx) + CP (CDv)
Língua Latina II	Lat2_AL2	1. Sensibilização para a importância do conhecimento da língua latina, como veículo de uma melhor compreensão da Língua Portuguesa. 2. Conhecer basicamente a gramática latina de modo a permitir o contacto com textos latinos. 3. Desenvolver as capacidades de observação, concentração e associação através do estudo da língua latina, nas suas vertentes morfológica, sintáctica e semântica. 4. Adquirir vocabulário, com vista a uma percepção globalizante do sentido de um texto latino.	1. CA (CLC) 3. CA (CEs)	2. CL (CG) 3. CL (CLx + CG + CS) 4. CL (CLx)
Língua Latina III	Lat3_AL2	1. Sensibilizar para a importância do conhecimento da língua latina, como veículo de uma melhor compreensão da Língua Portuguesa. 2. Propiciar um contacto com as especificidades da Língua Latina, com vista a uma utilização directa dos textos de autores da antiguidade. 3. Conhecer basicamente a gramática latina de modo a permitir o contacto com textos originais. 4. Desenvolver as capacidades de observação, concentração e associação	1. CA (CLC) 4. CA (CEs)	2. CL (NE) 3. CL (CG) 4. CL (CLx + CG + CS)

		através do estudo da língua latina, a nível morfológico, sintáctico e semântico. 5. Aperfeiçoar métodos de análise linguística e morfossintáctica que facilitem a compreensão dos textos e a sua correcta tradução, sustentada sempre por uma continuada aquisição de vocabulário. 6. Alargar os horizontes culturais.	6.CD (CM)	5. CL (CG + CLx) + CP (CDv)
Língua Latina IV	Lat4_AL2	1. Sensibilizar para a importância do conhecimento da língua latina, como veículo de uma melhor compreensão da Língua Portuguesa. 2. Propiciar um contacto com as especificidades da Língua Latina, com vista a uma utilização directa dos textos de autores da antiguidade. 3. Conhecer basicamente a gramática latina de modo a permitir o contacto com textos originais. 4. Desenvolver as capacidades de observação, concentração e associação através do estudo da língua latina, a nível morfológico, sintáctico e semântico. 5. Desenvolver e aperfeiçoar métodos de análise linguística e morfossintáctica que facilitem a compreensão dos textos e a sua correcta tradução, sustentada sempre por uma continuada aquisição de vocabulário. 6. Alargar os horizontes culturais.	1. CA (CLC) 4. CA (CEs) 6.CD (CM)	2. CL 3. CL (CG) 4. CL (CLx + CG + CS) 5. CL (CG + CLx) + CP (CDv)
Latim para Tradutores	Lat5_AL2	1. Adquirir conhecimentos básicos da estrutura da língua latina que permitam compreender o modo de composição e o significado das raízes greco-latinas do vocabulário técnico e científico. 2. Reconhecer a importância e a influência do Latim na composição do vocabulário técnico e científico. 3. Aprender os diferentes mecanismos de formação do vocabulário técnico e científico. 4. Deduzir o significado de palavras das diferentes áreas técnico-científicas a partir do conhecimento dos seus constituintes. 5. Aumentar a capacidade expressiva e a precisão no uso de vocabulário especializado mediante o conhecimento das etimologias. 6. Formar e analisar neologismos científicos de base greco-latina. 7. Compreender e reconhecer tecnicismos de origem greco-latina em diversas línguas modernas.	2. CA (CLC)	1. CL (CLx) 3. CL (CLx) 4. CL (CLx) 5. CP (CDv) 6. CL (CLx) 7. CP (CDv)

Latim - 2002/2003

Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
Língua Latina I	Lat1_AL1	1. Aprofundar os conhecimentos de língua por meio das técnicas de análise e tradução de textos de autores seleccionados. 2. Alargar os horizontes culturais pela contextualização dos textos na obra e no tempo e pela exploração dos temas de cultura recorrentes. 3. Sistematizar os conhecimentos de gramática normativa e aprofundar os conhecimentos de gramática histórica com vista a uma melhor compreensão do sistema da língua latina. 4. Adquirir vocabulário em ordem a uma rápida percepção do sentido do texto latino. 5. Identificar os recursos estilísticos existentes nos textos e interpretar a sua importância ao nível da expressividade, do significado e da construção do belo.	2. CD (CM)	1. CP (CDv) 3. CL (CG) 4. CL (CLx) 5. CP (CDv)
Língua Latina II	Lat2_AL1	1. Aprofundar os conhecimentos de língua por meio das técnicas de análise e tradução de textos de autores seleccionados. 2. Alargar os horizontes culturais pela contextualização dos textos na obra e no tempo e pela exploração dos temas de cultura recorrentes. 3. Sistematizar os conhecimentos de gramática normativa e aprofundar os conhecimentos de gramática histórica com vista a uma melhor compreensão do sistema da língua latina. 4. Adquirir vocabulário em ordem a uma rápida percepção do sentido do texto latino. 5. Identificar os recursos estilísticos existentes nos textos e interpretar a sua importância ao nível da expressividade, do significado e da construção do belo.	2. CD (CM)	1. CP (CDv) 3. CL (CG) 4. CL (CLx) 5. CP (CDv)
Língua e Cultura Latinas I	Lat3_AL1	1. Sensibilização para a importância do conhecimento da língua latina, como veículo de uma melhor compreensão da Língua Portuguesa. 2. Conhecer basicamente a gramática latina de modo a permitir o contacto com textos latinos.	1. CA (CLC)	2. CL (CG)

		3. Desenvolver as capacidades de observação, concentração e associação através do estudo da língua latina a nível morfológico, sintáctico e semântico. 4. Contactar com a realidade histórico-cultural da Roma Antiga. 5. Identificar motivos da civilização e cultura latinas num conto da literatura portuguesa.	3. CA (CEs) 4. CD (CSC) 5. CD (CSC)	3. CL (CLx + CG + CS)
Língua e Cultura Latinas II	Lat4_AL1	1. Sensibilizar para a importância do conhecimento da língua latina, como veículo de uma melhor compreensão da Língua Portuguesa. 2. Desenvolver as capacidades de observação, concentração e associação através do estudo da língua latina nas suas vertentes morfológica, sintáctica e semântica. 3. Adquirir vocabulário com vista a uma percepção globalizante do sentido do texto latino. 4. Identificar motivos da poesia de Horácio, Catulo, Ovídio e Marcial e constatar a sua perenidade em poetas portugueses de diversas épocas e movimentos literários.	1. CA (CLC) 2. CA (CEs)	2. CL (CLx + CG + CS) 3. CL (CLx) 4. NA
Língua e Linguística Latinas I	Lat5_AL1	1. Proporcionar uma visão geral da produção de Virgílio, devidamente contextualizada no seu tempo e na sua ambiência política. 2. Aprofundar os conhecimentos e funcionamento da língua latina através da prática de técnicas de análise e tradução de excertos das <i>Bucólicas</i> , <i>Geórgicas</i> e <i>Eneida</i> de Virgílio, com vista à sua correcta interpretação. 3. Desenvolver e aperfeiçoar técnicas específicas de tradução de textos latinos, do género lírico e narrativo. 4. Traduzir e comentar textos devidamente contextualizados da obra de Virgílio, privilegiando a sua vertente linguística, sem contudo descurar a sua vertente literária. 5. Identificar os recursos estilísticos, avaliando o seu efeito expressivo. 6. Conhecer, numa perspectiva histórica, as transformações fonéticas e morfológicas ocorridas na língua latina com vista a uma melhor compreensão das conjugações e declinações.	 6. CD (CM)	1. NA 2. CP (CDv) 3. CP (CDv) 4. CP (CDv) 5. CP (CDv)
Língua e	Lat6_AL1	1. Proporcionar uma visão geral da produção de Horácio, devidamente		1. NA

Linguística Latinas II		<p>contextualizada no seu tempo e na sua ambiência política.</p> <p>2. Aprofundar os conhecimentos e funcionamento da língua latina através da prática de técnicas de análise e tradução de excertos da <i>Ab Vrbe condita</i> de Tito Lívio e da obra de Horácio, com vista à sua correcta interpretação.</p> <p>3. Desenvolver e aperfeiçoar técnicas específicas de tradução de textos latinos, do género lírico e narrativo.</p> <p>4. Traduzir e comentar textos devidamente contextualizados da obra de Tito Lívio e Horácio, privilegiando a sua vertente linguística, sem contudo descurar a sua vertente literária.</p> <p>5. Identificar os recursos estilísticos, avaliando o seu efeito expressivo.</p> <p>6. Conhecer, numa perspectiva histórica, as transformações fonéticas e morfológicas ocorridas na língua latina com vista a uma melhor compreensão das conjugações e declinações.</p>	6. CD (CM)	<p>2. CP (CDv)</p> <p>3. CP (CDv)</p> <p>4. CP (CDv)</p> <p>5. CP (CDV)</p>
Língua e Linguística Latinas III	Lat7_AL1	<p>1. Conscienciar o aluno da importância sócio-política e religiosa do teatro latino na sociedade romana dos sécs. II e I a.C.</p> <p>2. Sensibilizar o aluno para as características específicas do teatro latino, proporcionando-lhe uma visão global do género, dos seus principais cultores e conteúdos.</p> <p>3. Estimular a leitura das obras mais representativas do teatro latino, em particular da <i>fabula palliata</i>.</p> <p>4. Sensibilizar o aluno para as características específicas do “romance”, no âmbito da História Literária Latina, devidamente contextualizado no seu tempo e na sua ambiência sócio-política.</p> <p>5. Alargar os conhecimentos culturais e civilizacionais pela contextualização da obra e dos textos a analisar e a traduzir.</p> <p>6. Desenvolver e aperfeiçoar os métodos da análise linguística, literária e as técnicas de tradução que sustentem a compreensão dos textos e a sua correcta tradução, sustentada sempre por uma continuada aquisição de vocabulário.</p> <p>7. Conhecer de forma sucinta a história da língua latina, desde as origens até ao período clássico e as particularidades do Latim Vulgar e Coloquial e sua importância para o estudo da evolução do Latim para as Línguas Românicas.</p>	<p>1. CD (CM)</p> <p>2. CD (CM)</p> <p>3. CE</p> <p>4. CD (CM)</p> <p>5. CD (CM)</p> <p>7. CD (CM)</p>	6. CP (CDv) + CL (CLx)

		8. Ampliar e aprofundar, numa perspectiva histórica, os conhecimentos de fonética, morfologia e sintaxe da Língua Latina.		8. CL (CFI + CG)
Língua e Linguística Latinas IV	Lat8_AL1	<p>1. Consciencializar o aluno da importância sócio-política e cultural do Estoicismo e da obra de Séneca na sociedade romana do séc. I d.C.</p> <p>2. Sensibilizar o aluno para as características específicas da obra de Séneca, proporcionando-lhe uma visão global da sua obra e dos seus principais conteúdos.</p> <p>3. Alargar os conhecimentos culturais e civilizacionais pela contextualização da obra e dos textos a analisar e a traduzir.</p> <p>4. Desenvolver e aperfeiçoar os métodos da análise linguística, literária e as técnicas de tradução que sustentem a compreensão dos textos e a sua correcta tradução, sustentada sempre por uma continuada aquisição de vocabulário.</p> <p>5. Ampliar e aprofundar, numa perspectiva histórica, os conhecimentos de fonética, morfologia e sintaxe da Língua Latina.</p>	<p>1. CD (CM)</p> <p>2. CD (CM)</p> <p>3. CD (CM)</p>	<p>4. CP (CDv) + CL (CLx)</p> <p>5. CL (CFI + CG)</p>

Português - 2007/2008

Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
Língua Portuguesa	Port1_AL2	1. Promover o estudo do fenómeno linguístico na Língua Portuguesa, por forma a desenvolver as competências linguísticas e comunicativas dos sujeitos.		1. CL (NE) + CP (NE)
Língua Portuguesa I	Port2_AL2	1. Fornecer aos alunos os meios necessários para uma abordagem explícita dos vários aspectos que estruturam o conhecimento e o uso da língua: o conhecimento das palavras (conhecimento lexical); o conhecimento das regularidades que se encontram na estrutura interna das palavras (conhecimento morfológico); o conhecimento das regras de combinação de palavras (conhecimento sintáctico); o conhecimento que permite a atribuição de sentido (interpretação semântica) às palavras e às combinações de palavras (conhecimento semântico).		1. CL (CLx + CG+ CS)
Língua Portuguesa II	Port3_AL2	1. Desenvolver e consolidar conhecimentos anteriormente adquiridos (conhecimentos de sintaxe). 2. Dominar os recursos linguísticos indispensáveis para a produção/construção de textos de tipos diversos. 3. Analisar os conceitos de texto e os factores de textualidade. 4. Entender os fenómenos da coerência e da coesão textuais. 5. Compreender os mecanismos de argumentação. 6. Adquirir instrumentos e estratégias de correcção no uso da língua portuguesa.	3. CCR (CPCR) 6. CA (CEs)	1. CL (CG) 2. CP (CDv) 4. CP (CDv) 5. CP (CF)
Português Projecto de Aplicação	Port4_AL2	1. Partindo de conhecimentos anteriores dos alunos nas áreas das línguas, gestão e marketing e multimédia, é objectivo desta disciplina o cruzamento daqueles saberes na concepção e elaboração de um projecto prático aplicado ao universo empresarial ou organizacional.	1. CCR (CPCR)	

Português Avançado	Port5_AL2	1. Consolidar e sistematizar competências comunicativas em língua portuguesa, nos domínios oral e escrito. 2. Aperfeiçoar técnicas de análise textual, através da leitura intensiva de textos de distintas tipologias (literário, paraliterário, utilitário). 3. Incentivar práticas de produção textual, em função de distintos imperativos comunicacionais. 4. Sistematizar conhecimentos e desenvolver competências práticas relativamente a áreas críticas da língua portuguesa, sempre na óptica da sua aplicação funcional.	2. CCR (CPCR)	1. CP (CDv) 3. CP (CF) 4. CP (CF)
Português Língua Estrangeira – Curso Livre (Nível I)	Port6_AL2	1. Desenvolver a capacidade de compreensão e expressão orais. 2. Desenvolver a capacidade de compreensão e expressão escritas. 3. Saber comunicar em diferentes contextos situacionais. 4. Saber utilizar vocábulos e estruturas adequadas ao contexto comunicativo. 5. Praticar e consolidar as estruturas básicas da Língua Portuguesa.		1. CP (CDv) 2. CP (CDv) 3. CP (CDv) 4. CP (CDv) 5. CL
Português Língua Estrangeira – Curso Livre (Nível II)	Port7_AL2	1. Desenvolver e consolidar a capacidade de compreensão e expressão orais. 2. Desenvolver e consolidar a capacidade de compreensão e expressão escritas. 3. Alargar e adaptar o vocabulário às diferentes situações comunicativas. 4. Praticar e consolidar as estruturas mais complexas da língua portuguesa. 5. Contactar com diferentes aspectos da cultura portuguesa. 6. Contactar com diferentes tipos de texto (literário e não literário)	5. CD (CSC)	1. CP (CDv) 2. CP (CDv) 3. CP (CDv) 4. CL 6. CP (CDv)
Português I – Expressão Oral e Escrita	Port8_AL2	1. Pretende-se que os alunos sistematizem e aprofundem conhecimentos de Língua Portuguesa, particularmente nos domínios de Morfologia e Sintaxe.		1. CL (CG)
Português II – Expressão Oral e Escrita	Port9_AL2	2. Pretende-se que os alunos sistematizem as noções de texto, de textualidade e de alguns géneros textuais com especial relevo para o texto administrativo.	1. CCR (CPCR)	

Português - 2002/2003

Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
Português Prática de Expressão	Port1_AL1	1. Promover o desenvolvimento das competências oral e escrita, nas suas vertentes de compreensão, de expressão e de produção em LP. 2. Mobilizar experiências da aprendizagem anteriores relativas ao estudo da Língua Portuguesa e aplicá-las consciente, positiva e criticamente face a novos conteúdos. 3. Dar continuidade ao estudo da Língua Portuguesa com vista a proporcionar o seu aperfeiçoamento, adaptando-o às necessidades académicas, pessoais e profissionais dos estudantes. 4. Identificar e compreender diferentes tipos de texto. 5. Analisar, comentar e criticar diferentes tipos de texto. 6. Utilizar técnicas de resumo e de reescrita textual. 7. Adquirir técnicas de planificação e de preparação de diversas tipologias textuais. 8. Produzir textos orais e escritos adequando-os a situações de comunicação distintas.	2. CA (CH)	1. CP (CDv) 3. CC (Competência Comunicativa no seu todo) 4. CP (CDv) 5. CP (CDv) 6. CP (CDv) 7. CP (CDv) 8. CP (CF)
Português Expressão Oral e Escrita I	Port2_AL1	1. Pretende-se que os alunos sistematizem e aprofundem conhecimentos de Língua Portuguesa, particularmente nos domínios de morfologia e de sintaxe.		1. CL (CG)
Português Expressão Oral e Escrita II	Port3_AL1	1. Pretende-se que os alunos sistematizem as noções de texto, de textualidade e de alguns géneros textuais com especial relevo para o texto administrativo.	1. CCR (CPCR)	
Português Língua Estrangeira – Curso Livre - nível iniciação	Port4_AL1	1. Desenvolver a capacidade de compreensão e expressão orais. 2. Desenvolver a capacidade de compreensão e expressão escritas. 3. Saber comunicar em diferentes contextos situacionais. 4. Saber utilizar um vocabulário e estruturas adequadas ao contexto comunicativo. 5. Praticar e consolidar as estruturas básicas da Língua Portuguesa.		1. CP (CDv) 2. CP (CDv) 3. CP (CF) 4. CP (CF) 5. CL

Português Língua Estrangeira – Curso Livre - nível intermédio	Port5_AL1	1. Desenvolver e consolidar a capacidade de compreensão e expressão orais. 2. Desenvolver e consolidar a capacidade de compreensão e expressão escritas. 3. Alargar e adaptar o vocabulário às diferentes situações comunicativas. 4. Praticar e consolidar as estruturas mais complexas da Língua Portuguesa. 5. Contactar com diferentes aspectos da cultura Portuguesa. 6. Contactar com diferentes tipos de textos (literário e não literário).	5. CD (CSC)	1. CP (CDv) 2. CP (CDv) 3. CL (CLx) 4. CL 6. CP (CDv)
--	-----------	--	-------------	---

Disciplinas leccionadas na ESTGA

Alemão - 2007/2008				
Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
Alemão Língua	AIESTGA1_AL2	<p>1. Identifica e utiliza expressões e vocabulário de uso mais frequente relacionado com aspectos de interesse pessoal como, por exemplo, família, compras e trabalho.</p> <p>2. É capaz de seleccionar informação relevante e concreta através da leitura de textos curtos e simples, como anúncios, folhetos, ementas ou horários.</p> <p>3. Comunica oralmente em contextos concretos e relacionados com o quotidiano (ida às compras, ao banco ou aos correios; falar sobre si próprio, a família ou o emprego), que exijam apenas uma troca de informação simples e directa.</p> <p>4. Elabora textos curtos e concretos sobre assuntos do quotidiano.</p>		<p>1. CL (CLx)</p> <p>2. CP (CF)</p> <p>3. CP (CF)</p> <p>4. CP (CF)</p>
Alemão Iniciação	AIESTGA2_AL2	<p>1. Reconhecer palavras e expressões de uso corrente, relativas a si, à família, aos tempos livres e aos contextos em que está inserido.</p> <p>2. Ler pequenos textos com frases simples, compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo em avisos, cartazes e folhetos.</p> <p>3. Comunicar de forma simples desde que o interlocutor fale clara e pausadamente e o ajude a formular o que pretende dizer; perguntar e responder a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.</p> <p>4. Utilizar frases simples para se descrever a si, à sua família e outras pessoas, assim como o local onde vive;</p> <p>5. Escrever textos simples e curtos, preencher fichas com dados pessoais, por exemplo, num hotel, com nome, morada e nacionalidade.</p>		<p>1. CL (CLx)</p> <p>2. CP (CF)</p> <p>3. CP (CF)</p> <p>4. CP (CF)</p> <p>5. CP (CF)</p>

Alemão Recepção e Atendimento	AIESTGA3_AL2	<p>1. Identifica e sintetiza a informação mais relevante em enunciados orais e escritos relacionados com a área da recepção e do atendimento.</p> <p>2. Demonstra autonomia e rigor discursivos na utilização de terminologia técnica em situações simuladas de recepção e de atendimento.</p> <p>3. Produz textos simples (orais e escritos), adequados a vários contextos de recepção e de atendimento (em hotéis, em eventos, ...).</p> <p>4. Participa activamente em conversas telefónicas em contextos de consultório médico e de empresa.</p>		<p>1. CP (CF)</p> <p>2. CP (CF)</p> <p>3. CP (CF)</p> <p>4. CP (CF)</p>
Alemão Técnico	AIESTGA4_AL2	<p>1. Identifica e caracteriza diferentes tipos de textos administrativos.</p> <p>2. Demonstra rigor na identificação e utilização de terminologia específica na redacção e na tradução de documentos administrativos.</p> <p>3. Analisa enunciados, orais e escritos, relacionados com as áreas administrativa e financeira, de forma a extrair a informação mais importante.</p> <p>4. Produz textos, orais e escritos, coerentes, linguisticamente correctos e adequados a diversos contextos profissionais.</p> <p>5. Apresenta produtos / serviços de uma empresa, recorrendo a suportes multimédia.</p>	5. CA (CH)	<p>1. CP (CF)</p> <p>2. CL (CLx) + CP (CF)</p> <p>3. CP (CF)</p> <p>4. CP (CF)</p>

Alemão - 2002/2003

Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
Alemão Língua	AIESTGA1_AL1	Apesar de apresentar um item “objectivos”, nenhum objectivo é traçado. Diz o seguinte: “Neste primeiro ano os alunos serão acompanhados na iniciação à língua alemã, abordando-se para tal alguns contextos que passarão pela indicação de dados pessoais, pela orientação numa cidade, a rotina diária, a descrição de imagens, a caracterização de formas de habitação, <u>pretendendo-se atingir uma produção oral e escrita de nível inicial</u> (<i>Grundstufe</i>). Para tal serão ainda estudados <u>os itens gramaticais</u> essenciais para o estabelecimento de um discurso elementar.”		CP (CDv) + CL (CG)
Alemão Língua e Cultura Contemporânea	AIESTGA2_AL1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreensão e produção oral e escrita de nível intermédio (<i>Mittelstufe</i> 1) 2. Resumir sucintamente o percurso da nação alemã desde o século XVIII até à restauração. 3. Conhecer as causas que conduziram ao início da Segunda Guerra Mundial. 4. Conhecer a evolução sócio-económica e política da Alemanha do pós-guerra. 5. Entender o processo de reunificação. 6. Analisar alguns aspectos da sociedade alemã actual, nomeadamente as suas festas e tradições, a questão da imigração, o sistema educacional e as expectativas dos jovens alemães face ao mundo trabalho. 7. Elaborar um trabalho-projecto subordinado ao tema <i>Landeskunde</i>. 8. Abordagem de alguns tópicos de “Deutsch für den Beruf”. 	<ol style="list-style-type: none"> 2. CD (CSC) 3. CD (CM) 4. CD (CSC) 5. CD (CSC) 6. CD (CSC) 8. CD (CM) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. CP (CDv) 7. CP (CDv)
Alemão Documentação	AIESTGA3_AL1	1. Compreensão e produção oral e escrita de nível intermédio (<i>Mittelstufe</i>		1. CP (CDv)

e Multimédia para Secretariado		<p>2).</p> <p>2. Análise de alguns aspectos da sociedade alemã actual (<i>Landeskunde</i>): Whonungssuche in Deutschland; Schultüte; Die Berlinermauer; Feste; Alternative Heilverfahren.</p> <p>3. Abordagem de alguns tópicos de “Deutsch für den Beruf” e produção de documentação essencial a universo do secretariado.</p> <p>4. Elaboração de um projecto.</p>	<p>2. CD (CSC)</p> <p>3. CD (CM)</p> <p>4. CA (CH)</p>	
--------------------------------------	--	--	--	--

Francês - 2007/2008

Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
Francês Língua	FrESTGA1_AL2	<p>Este programa não apresenta quaisquer objectivos. No entanto, pelos conteúdos programáticos podemos inferir as competências a desenvolver:</p> <p>1. Da língua à comunicação (formas e meios de comunicação, informações, orientações e instruções quotidianas, a língua em interacção, linguagem diversa, níveis e registos de línguas, paralinguagem).</p> <p>2. Adequação da língua em contexto (contexto laboral, na agricultura, na indústria, no comércio, nos serviços, nos contextos de lazer, na cultura e espectáculos).</p> <p>3. A língua em sociedade (caracterização da sociedade francesa actual - agricultura, indústria, comércio, turismo e lazer, comparação com a sociedade portuguesa, variáveis socioculturais e interacção verbal).</p> <p>4. Conteúdos gramaticais (pronomes pessoais, pronomes interrogativos, pronomes demonstrativos, pronomes possessivos, voz activa e passiva, discurso directo e indirecto, conjugação pronominal, tempos verbais, particípio presente e particípio passado, passé composé, infinitivo)</p>	3. CD (CSC)	<p>1. CP (CF) + CSL (DR)</p> <p>2. CP (CF)</p> <p>4. CL (CG)</p>
Francês Iniciação	FrESTGA2_AL2	<p>1. Caracteriza culturas de expressão francesas.</p> <p>2. Fornece informações sobre si mesmo e sobre o outro.</p> <p>3. Interage com correcção em situações de comunicação.</p> <p>4. Produz textos escritos correspondendo às necessidades específicas da vida quotidiana.</p>	1. CD (CSC)	<p>2. CP (CDv)</p> <p>3. CP (CDv)</p> <p>4. CP (CDv + CF)</p>
Francês Técnico	FrESTGA3_AL2	<p>1. Identifica e caracteriza diferentes tipos de textos.</p> <p>2. Demonstra rigor e desenvoltura ao utilizar terminologia técnica na redacção e na tradução de documentos administrativos.</p> <p>3. Analisa enunciados, orais e escritos, relacionados com as áreas administrativa e financeira, de forma a extrair a informação mais importante.</p>		<p>1. CP (CDv)</p> <p>2. CP (CF)</p> <p>3. CP (CF)</p>

		<p>4. Produz textos, orais e escritos, coerentes e adequados a diversos contextos profissionais.</p> <p>5. Apresenta produtos/serviços de uma empresa, recorrendo a suportes multimédia.</p>	5. CCR (CPCR)	4. CP (CDV + CF)
--	--	--	---------------	------------------

Inglês - 2007/2008				
Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
Inglês Língua	IngESTGA1_AL2	1. Aplica os conhecimentos do Alfabeto Fonético na transcrição de palavras e na produção de enunciados orais. 2. Demonstra rigor e desenvoltura na utilização de terminologia técnica. 3. Descreve a estrutura o funcionamento organizacional de uma empresa, bem como os diferentes papéis nela desempenhados; 4. Produz textos, orais e escritos, coerentes e adequados a diversos contextos comunicativos no mundo das instituições. 5. Demonstra rigor na identificação e utilização de terminologia técnica. 6. Optimiza a produção de enunciados orais e escritos, recorrendo às Tecnologias de Informação e Comunicação.	3. CCR (CPCR) 6. CA (CH)	1. CL (CFI) 2. CP (CF) 4. CP (CF) 5. CP (CF) 6. CP (CDv)
Inglês Aplicado à Gestão I	IngESTGA2_AL2	1. Identifica e selecciona informação relevante a partir de um conjunto de textos funcionais comumente utilizados na comunicação empresarial. 2. Produz cartas, faxes e e-mails num registo e formato adequados a diferentes intenções e situações comunicativas, com correcção linguística, demonstrando rigor na utilização de terminologia específica. 3. Prepara e apresenta oralmente, de forma bem estruturada e linguisticamente correcta, informação recolhida acerca de um tema relacionado com o contexto empresarial, adequando o tipo de discurso ao público-alvo. 4. Elabora um relatório linguisticamente correcto e num registo e formato adequados, tendo por base a pesquisa de informação consistente e relevante.		1. CP (CF) 2. CP (CDv + CF) 3. CP (CF + CDv)) 4. CP (CF + CDv) 5. CL (CLx)

		5. Demonstra rigor na identificação e utilização de vocabulário básico, específico da área da Gestão.		
Inglês Aplicado à Gestão II	IngESTGA3_AL2	<p>1. Inicia, mantém e conclui conversas telefónicas em contexto empresarial, com fluência e correcção, adequando os enunciados que produz a intenções e situações comunicativas específicas.</p> <p>2. Aplica os princípios do Alfabeto Fonético Internacional (IPA) na produção e compreensão de enunciados orais.</p> <p>3. Identifica e aplica vocabulário específico na planificação e condução de reuniões e processos de negociação onde o Inglês é utilizado como língua de trabalho, bem como na elaboração de documentos utilizados nestes contextos.</p> <p>4. Elabora um <i>curriculum vitae</i> e uma carta de candidatura a um emprego.</p> <p>5. Utiliza noções de marketing na elaboração de uma campanha para promoção de um produto ou serviço, demonstrando rigor na identificação e utilização de terminologia específica desta área.</p> <p>6. Apresenta oralmente, de forma bem estruturada e linguisticamente correcta, o trabalho previamente referido, adequando o tipo de discurso ao público-alvo.</p>		<p>1. CP (CF + CDv)</p> <p>2. CL (CFI)</p> <p>3. CL (CLx) + CP (CDv + CF)</p> <p>4. CP (CF)</p> <p>5. CP (CF)</p> <p>6. CP (CDv)</p>
Inglês Aplicado à Informação e à Documentação I	IngESTGA4_AL2	<p>1. Aplica os conhecimentos do Alfabeto Fonético na transcrição de palavras e na produção de enunciados orais.</p> <p>2. Faz uma apresentação oral, bem estruturada, discutindo de forma crítica informação recolhida acerca de um tema específico da área e adequando o seu discurso ao público-alvo.</p> <p>3. Emprega conceitos de linguística na análise da informação.</p> <p>4. Demonstra rigor e desenvoltura na utilização de terminologia técnica.</p> <p>5. Utiliza adequadamente dicionários impressos e <i>on-line</i> na optimização da produção de glossários e bases de dados de</p>	<p>3. CCR (CPCR)</p> <p>5. CA (CEs + CH)</p>	<p>1. CL (CFI)</p> <p>2. CP (CDv + CF)</p> <p>4. CP (CF)</p>

		<p>terminologia específica da sua área de formação.</p> <p>6. Distingue, analisa, interpreta e elabora textos de diferentes tipologias (factuais, literários e funcionais).</p> <p>7. Optimiza a produção de enunciados orais e escritos, recorrendo às Tecnologias de Informação e Comunicação.</p>	<p>7. CA (CH)</p>	<p>6. CP (CDv)</p> <p>7. CP (CDv)</p>
Inglês Aplicado à Informação e à Documentação II	IngESTGA5_AL2	<p>1. Reconhece a estrutura de um livro, distinguindo e analisando as suas diferentes partes, com vista à selecção e tratamento de informação específica.</p> <p>2. Utiliza diferentes técnicas de pesquisa como a selecção de diferentes fontes de informação e de palavras-chave de um tema específico, o uso de motores de busca e a apresentação de referências e citações bibliográficas.</p> <p>3. Emprega estratégias adequadas ao tratamento da informação seleccionada no âmbito de um tema específico, compreendendo o conceito de plágio.</p> <p>4. Aplica conceitos de linguística e de estrutura textual na análise, representação e recuperação de informação.</p> <p>5. Distingue e produz textos de diferentes tipologias (<i>summaries, book reviews, abstracts e business letters</i>).</p> <p>6. Aplica noções de marketing na elaboração de uma campanha publicitária eficaz para a promoção de um livro, bem como na selecção e caracterização de um público-alvo.</p> <p>7. Incorpora as implicações de diversas questões éticas a nível organizacional e individual.</p> <p>8. Optimiza a produção de enunciados orais e escritos, recorrendo às Tecnologias de Informação e Comunicação.</p>	<p>1. CCR (CPCR)</p> <p>2. CA (CH)</p> <p>3. CA (CEs)</p> <p>4. CCR (CPCR)</p> <p>6. CCR (CPCR)</p> <p>7. CE</p> <p>8. CA (CH)</p>	<p>5. CP (CDv)</p>

Inglês - Língua e Cultura Organizacional	IngESTGA6_AL2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar os elementos comunicacionais que determinam uma dada cultura organizacional. 2. Identificar e equacionar soluções para ultrapassar factores inibidores de uma comunicação eficaz num dado cenário organizacional (reunião, negociação...). 3. Planear, conduzir e participar activamente em reuniões de trabalho. 4. Planificar e desenvolver estratégias de negociação de acordo com as diferentes estruturas organizacionais. 5. Apresentar e comentar dados oralmente e por escrito (ler gráficos, descrever tendências, ...), recorrendo a suportes multimédia. 6. Produzir textos, orais e escritos, coerentes e adequados a diversos contextos de comunicação organizacional, demonstrando rigor e desenvoltura na utilização de terminologia técnica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. CCR (CPCR) 3. CCR (CPCR) 4. CCR (CPCR) 5. CA (CH) 	<ol style="list-style-type: none"> 2. CP (CF) 5. CP (CF) 6. CP (CDv + CF)
Inglês - Língua e Comunicação Intercultural	IngESTGA7_AL2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica os principais conceitos relativos à comunicação intercultural e aplica os mesmos na análise e discussão de estudos de caso. 2. Identifica situações comunicativas disfuncionais em contexto intercultural e explora possíveis soluções. 3. Produz textos orais e escritos, coerentes e adequados a diferentes contextos de comunicação intercultural. 4. Desenvolve pesquisa no âmbito da comunicação intercultural. 5. Apresenta e analisa criticamente os resultados dessa pesquisa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. CCR (CI) 2. CCR (CI) 3. CCR (CI) 4. CA (CH) 5. CA (CH) 	<ol style="list-style-type: none"> 3. CP (CDv)
Inglês Documentação	IngESTGA8_AL2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aplica as noções de registo, de forma apropriada, aos diferentes contextos de comunicação tendo em conta a intenção comunicativa e os interlocutores participantes no acto comunicativo. 2. Aplica as normas que regulamentam a produção de diferentes tipologias textuais. 3. Selecciona as ferramentas adequadas para o auxílio na produção de documentação para fins específicos. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. CA (CEs) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. CSL (DR) 2. CP (CDv)
Inglês Tradução e	IngESTGA9_AL2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica as noções de Tradução e Terminologia. 2. Aplica as técnicas de tradução mais apropriadas às diferentes 	<ol style="list-style-type: none"> 2. CCR (CPCR) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. NA

Terminologia		<p>tipologias textuais, registos, contextos de situação e intenção comunicativa.</p> <p>3. Selecciona as ferramentas de apoio à tradução e validação terminológica mais apropriadas de forma a garantir uma tradução e qualidade, à luz dos critérios da EN 15038.</p> <p>4. Reconhece a função da terminologia na conceptualização do saber.</p> <p>5. Selecciona informação válida e compila bases de dados terminológicos tendo em conta os critérios internacionais para a formação de termos.</p> <p>6. Gere a terminologia no contexto da tradução de modo a garantir uma comunicação apropriada às diferentes tipologias textuais, registos, contextos de situação e intenções comunicativas.</p>	<p>3. CA (CEs)</p> <p>5. CA (CEs)</p>	<p>4. NA</p> <p>6. CP (CDv)</p>
Inglês Técnico (Tecnologias da Informação)	IngESTGA10_AL2	<p>1. Identifica diferentes tipologias textuais.</p> <p>2. Produz textos apropriados ao contexto de situação e à intenção comunicativa.</p> <p>3. Exprime-se oralmente com fluência recorrendo, sempre que necessário, à terminologia técnica e científica da área de formação.</p> <p>4. Prepara e estrutura de forma coerente e coesa as ideias e a informação recolhida para diferentes fins tendo em conta o contexto de situação, o público-alvo e o registo de língua.</p> <p>5. Redige, em Inglês, textos para fins específicos (relatórios, manuais de procedimentos, resumos, posters, ...).</p> <p>6. Utiliza as TIC para validar os conceitos e termos da sua área de especialidade, bem como para desenvolver hábitos de aprendizagem ao longo da vida.</p>	<p>6. CA (CH)</p>	<p>1. CP (CDv)</p> <p>2. CP (CDv)</p> <p>3. CP (CDV + CF)</p> <p>4. CP (CDv)</p> <p>5. CP (CF)</p>
Inglês Técnico (Engenharia Electrotécnica)	IngESTGA11_AL2	<p>Este programa não apresenta quaisquer objectivos. No entanto, pelos conteúdos programáticos podemos inferir as competências a desenvolver:</p> <p>1. Da gramática ao texto de especialidade (A noção de palavra, frase, enunciado, discurso e texto; Noções de texto funcional, contexto gramatical e situação referencia; Distinção entre a oralidade e a escrita; Distinção entre textos para fins gerais e textos de especialidade)</p> <p>2. Princípios de textualidade (Informatividade, situacionalidade,</p>	<p>2. CL (NE)</p>	<p>1. CP (CF)</p> <p>2. CP (CDv) + CSL (DR)</p>

		<p>intertextualidade, intencionalidade e conectividade (coesão e coerência), Competência linguística, comunicativa e textual, Modalização do discurso, Registos de língua)</p> <p>3. Técnicas de produção de texto (Imaginação → planificação → redacção → revisão, Expansão; redução; adequação, Recepção → integração → reacção)</p>		3. CP (CDv)
--	--	--	--	-------------

Inglês - 2002/2003				
Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
Inglês	IngESTGA1_AL1	1. Aperfeiçoar as competências de leitura em Inglês. 2. Aperfeiçoar a compreensão do Inglês falado e a capacidade de, nessa língua, se fazerem entender.		1. CP (CDv) 2. CP (CDv)
Inglês	IngESTGA2_AL1	1. Aperfeiçoar as competências de leitura em Inglês. 2. Aperfeiçoar a compreensão do Inglês falado e a capacidade de, nessa língua, se fazerem entender.		1. CP (CDv) 2. CP (CDv)
Inglês Língua	IngESTGA3_AL1	1. Consolidar os conhecimentos fundamentais da língua inglesa com vista a uma sempre crescente correcção gramatical – morfológica, sintáctica e fonética – em situações da área de actuação dos/das futuros/as arquivistas.		1. CL (CG + CFI) + CP (CF)
Inglês Língua	IngESTGA4_AL1	Este programa não apresenta quaisquer objectivos. No entanto, pelos conteúdos programáticos podemos inferir as competências a desenvolver: 1. Grammar Review (verb tenses, countable/uncountable nouns, articles, quantifiers, adjectives, prepositions, phrasal verbs, reported speech, active and passive voice, word formation, discourse markers) 2. The English-speaking world (English lingua franca, benefit of a common language in business, communication in business). 3. Business and culture (meeting people, being sensitive to different cultures, customs and behaviour, dealing with communication difficulties). 4. Using English for work (Writing: layout and content, replying to letters, faxes and e-mails, sending and receiving e-mail messages, checking spelling and punctuation, writing short reports on meetings and phone calls; Telephone calls: answering the phone, making a good impression on the phone, taking and leaving messages, understanding	2. CD (CM) 3. CD (CsI) + CCR (CI)	1. CL (CG) 4. CP (CF)

		<p>numbers and details, checking notes, dealing with problems on the phone).</p> <p>5. Meetings and presentations (Different kind of meetings – formal and informal meetings, discussing ideas and exchanging opinions, working with an agenda, simulating different meetings, preparing and giving a presentation, explaining what to do, describing processes and procedures).</p> <p>6. Marketing/advertising (advertising/promoting a product, discussing marketing notions, describing and applying marketing techniques, explaining the methods of market research, developing a campaign).</p> <p>7. Buying/selling/negotiating (identifying and describing selling techniques, identifying changes in shopping behaviour, explaining the e-commerce phenomenon, complaining and apologizing, discussing the notion of “fair trade”, different styles of negotiating, discussing more effective negotiation techniques).</p> <p>8. Technology (making predictions, describing the importance of the internet, commenting on the role of technology and its effects on work).</p>		<p>5. CP (CF)</p> <p>6. CP (CF)</p> <p>7. CP (CF)</p> <p>8. CP (CF)</p>
Inglês Língua	IngESTGA5_AL1	1. Consolidar os conhecimentos fundamentais da língua inglesa com vista a uma sempre crescente correcção gramatical – morfológica, sintáctica e fonética – em situações da área de actuação dos/das futuros/as secretários/as		1. CL (CG + CFI) + CP (CF)
Inglês Língua	IngESTGA6_AL1	<p>1. Desenvolver capacidades de comunicação em língua inglesa num contexto relacionado com a área de estudos superiores de comércio.</p> <p>2. Aprofundar o conhecimento de tópicos específicos do mundo dos negócios e da actualidade, nomeadamente no que se refere aos sectores da economia, política, relações laborais e da própria sociedade.</p> <p>3. Realizar tarefas de compreensão e produção oral e escrita de nível <i>intermediate</i>, no sentido de se familiarizarem com <i>Business English</i> (extrair informação relevante, estruturar informação, inferir significado através do contexto, adquirir hábitos de comunicação em diferentes registos, adquirir rigor e desenvoltura na utilização de terminologia específica, desenvolver a autonomia em todas as situações discursivas).</p>	<p>2. CCR (CPCR)</p> <p>3. CA (CEs)</p>	<p>1. CP (CF)</p> <p>3. CP (CDv + CF) + CL (CG)</p>

		4. Aperfeiçoar <i>communication skills</i> , de modo a melhorar a qualidade do desempenho dos futuros profissionais num contexto laboral.		4. CP (CF)
Inglês – Língua e Cultura	IngESTGA7_AL1	<p>1. Desenvolver as capacidades relacionadas com as tarefas de estudos superiores de comércio, bem como o conhecimento de tópicos específicos do mundo dos negócios e da actualidade, nomeadamente no que se refere aos sectores das relações laborais, da economia, da política e da sociedade.</p> <p>2. Realizar tarefas de compreensão e produção oral e escrita de nível <i>upper intermediate</i>, no sentido de se familiarizarem com <i>Business English</i> (extrair informação relevante, estruturar informação, inferir significado através do contexto, adquirir hábitos de comunicação em diferentes registos, adquirir rigor e desenvoltura na utilização de terminologia específica, desenvolver a autonomia em todas as situações discursivas).</p> <p>3. Aperfeiçoar <i>communication skills</i>, de modo a maximizar a qualidade do desempenho dos futuros profissionais num contexto de trabalho.</p> <p>4. Dar aos alunos uma perspectiva mais aprofundada da particularidade social, política, económica e cultural de cada um dos países cuja língua oficial é a inglesa.</p> <p>5. Desenvolver uma atitude de abertura, aceitação e tolerância para com o outro.</p> <p>6. Ao levar os alunos a adoptar uma posição crítica face ao mundo que os rodeia, pretende-se que os alunos adquiram uma maior competência cultural que será fundamental para a sua participação como cidadãos e profissionais responsáveis e activos na sociedade em que se inserem.</p>	<p>1. CCR (CPCR)</p> <p>2. CA (CEs)</p> <p>4. CD (CSC)</p> <p>5. CE</p> <p>6. CE + CCR (CI)</p>	<p>2. CP (CDv + CF) + CL (CG)</p> <p>3. CP (CF)</p>
Inglês – Língua e Cultura Contemporânea	IngESTGA8_AL1	<p>Este programa não apresenta quaisquer objectivos. No entanto, pelos conteúdos programáticos podemos inferir as competências a desenvolver:</p> <p>1. Grammar (verb tenses, countable/uncountable nouns, articles, quantifiers, adjectives, prepositions, phrasal verbs, reported speech, active and passive voice, word formation, discourse markers).</p> <p>2. Telephone calls: answering the phone, making a good impression on</p>		<p>1. CL (CG)</p> <p>2. CP (CF)</p>

		<p>da linguagem tão amplamente difundidas nos dias de hoje.</p> <p>2. Reflectir sobre a língua e o seu funcionamento do ponto de vista funcional, recorrendo a textos funcionais, permitindo desta forma que o aluno aprenda a reconhecer características e padrões textuais recorrentes na documentação comercial e institucional.</p> <p>3. Perspectivar o funcionamento da língua inglesa no processo comunicativo.</p> <p>4. Analisar os processos que asseguram a textualidade.</p> <p>5. Produzir textos adequados à especificidade de determinadas tipologias.</p> <p>6. Compreender as funções comunicativas dos diferentes tipos de texto, de acordo com as características que lhes são inerentes.</p> <p>7. Aperfeiçoar as capacidades relacionadas com as tarefas do trabalho de secretariado e assessoria administrativa, recorrendo à utilização de novas ferramentas disponibilizadas pelas tecnologias da informação e comunicação, nomeadamente ferramentas de auxílio à escrita, dicionários e gramáticas.</p> <p>8. Desenvolver a autonomia no percurso de aprendizagem dos alunos e nas respostas a dar a situações profissionais variadas.</p> <p>9. Inferir informação em situações variadas, com registos diferentes, em contextos conhecidos e desconhecidos, e dar respostas adequadas.</p> <p>10. Fazer apresentações orais recorrendo a suportes multimédia.</p> <p>11. Traduzir materiais utilizando os meios lexicais mais eficazes, recorrendo, sempre que possível, a dicionários, gramáticas e outras ferramentas de auxílio à escrita <i>online</i>, bem como a corpus linguísticos especializados.</p> <p>12. Obter/pesquisar informação, ideias e opiniões, especializadas através da leitura e da consulta de material validado, disponível na Internet.</p>	<p>7. CCR (CPCR) + CA (CH + CEs)</p> <p>8. CA (CEs)</p> <p>10. CA (CH) 11. CA (CEs + CH)</p>	<p>2. CP (CDv)</p> <p>3. CP (CF + CDv)</p> <p>4. CP (CDv) 5. CP (CDv)</p> <p>6. CP (CDv)</p> <p>9. CP (CDv)</p> <p>10. CP (CDv) 11. CP (CDv)</p> <p>12. CP (CDv)</p>
--	--	--	--	--

Português - 2007/2008				
Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
Português I	PortESTGA1_AL2	1. Justifica a importância de um bom domínio da língua portuguesa no estabelecimento de relações sociais. 2. Identifica e caracteriza as diferentes funções que a linguagem pode desempenhar. 3. Utiliza diferentes registos de língua, adequando-os ao contexto e/ou situação de comunicação. 4. Perspectiva a língua portuguesa enquanto um sistema uno e diversificado. 5. Caracteriza os elementos que constituem a frase em português.	2. CA (CLC) 4. CD (CsI)	1. CSL (MLRS) 3. CSL (DR) 5. CL (CG)
Português I	PortESTGA2_AL2	1. Identifica e caracteriza diferentes tipos de textos. 2. Distingue as características e especificidades do texto oral e do texto escrito. 3. Respeita a estrutura e as diferentes etapas na produção de um texto. 4. Produz textos orais e escritos, aplicando mecanismos de coesão e coerência textual. 5. Manipula diferentes tipos de textos, recorrendo a diferentes técnicas de expansão, de redução e de adequação da informação de base de um texto.		1. CP (CDv) 2. CP (CDv) 3. CP (CDv) 4. CP (CDv) 5. CP (CDV)
Português Documentação	PortESTGA3_AL2	1. Justifica a importância da comunicação escrita nas organizações, tendo em conta factores contextuais e determinações normativas e estratégicas. 2. Aplica com correcção os procedimentos inerentes às diferentes etapas de elaboração da documentação administrativa e oficial. 3. Caracteriza em termos linguístico-discursivos, estruturais e intencionais diferentes tipologias documentais/textuais utilizadas em contexto organizacional.		1. CP (CF) 2. CP (CF) 3. CP (CF)

		<p>4. Planifica e elabora em português, com correcção linguístico-discursiva e estético-formal, documentos adequados a diferentes situações de comunicação em contexto organizacional.</p> <p>5. Utiliza com eficiência recursos informáticos diversificados, com vista à optimização e divulgação da documentação produzida.</p>	5. CA (CH)	4. CP (CF)
--	--	---	------------	------------

Português - 2002/2003				
Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
Português Língua	PortESTGA1_AL1	1. Refletir de forma crítica sobre o fenómeno da Comunicação. 2. Perspetivar o funcionamento da Língua Portuguesa no âmbito do processo comunicativo. 3. Analisar os processos que asseguram a textualidade. 4. Compreender as funções comunicativas dos diferentes tipos de textos, de acordo com as características que lhes são inerentes. 5. Produzir textos adequados à especificidade de determinadas tipologias.	1. CA (CLC)	2. CP (CDv) 3. CP (CDv) 4. CP (CF) 5. CP (CDv)
Português - Língua e Cultura Contemporânea	PortESTGA2_AL1	1. Perspetivar o funcionamento da Língua Portuguesa no âmbito do processo comunicativo. 2. Analisar os processos que asseguram a textualidade. 3. Compreender as funções comunicativas dos diferentes tipos de textos, de acordo com as características que lhes são inerentes. 4. Produzir textos adequados à especificidade de determinadas tipologias. 5. Discutir tópicos relacionados com a história, a cultura, a política e a sociedade portuguesa dos séculos XX e XXI.	5. CD (CSC)	1. CP (CDv) 2. CP (CDv) 3. CP (CF) 4. CP (CDv)
Português – Documentação e Multimédia para Secretariado	PortESTGA3_AL1	1. Perspetivar o funcionamento da Língua Portuguesa no âmbito do processo comunicativo. 2. Analisar os processos que asseguram a textualidade. 3. Produzir textos adequados à especificidade de determinadas tipologias. 4. Compreender as funções comunicativas dos diferentes tipos de textos, de acordo com as características que lhes são inerentes. 5. Aperfeiçoar as capacidades relacionadas com as tarefas do trabalho	5. CA (CH)	1. CP (CDv) 2. CP (CDv) 3. CP (CDv) 4. CP (CF)

Disciplinas leccionadas no ISCA

Francês - 2002/2003				
Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
Francês	FrISCA1_AL1	1. L'objectif de la discipline de Français est avant tout la communication. Car c'est la communication qui permet aux entreprises de se faire connaître et d'assurer leur mission économique.		1. CP (CDV + CF)
Francês Aplicado à Contabilidade e à Gestão	FrISCA2_AL1	1. Consolidar et enrichir les connaissances sur lesquelles se greffe la langue des affaires. 2. Entraîner à communiquer dans la langue des affaires afin de mener à bien des tâches professionnelles. 3. Préparer l'étudiant à la lecture autonome de la presse économique française qui plus tard deviendra pour lui un instrument de travail.	3. CCR (CPCR)	1. CP (CF) 2. CP (CF) 3. CP (CF)

Inglês - 2007/2008				
Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
English for Accounting and Finance	IngISCA1_AL2	1. Identify, comment and produce various types of texts, through the development of the ability to write, listen, understand, analyse, discuss and solve problems in Technical English. 2. Prepare students for a professional career at international level.	2. CCR (CPCR)	1. CP (CDv + CF)

Inglês - 2002/2003				
Disciplina	Codificação	Unidade de Análise	Competências Gerais	Competências Comunicativas
Inglês	IngISCA1_AL1	1. Enhance students' skills in a business-related context, so that they can communicate fluently and accurately in English. 2. Develop an English-speaking personality, i.e., a set of behaviours to be used when speaking or writing in English. 3. Identify, comment and produce various types of texts, through the development of the ability to write, listen, understand, analyse, discuss and solve problems in English.	2. CE	1. CP (CDv + CF) 3. CP (CDv)
Inglês Aplicado à Contabilidade e à Gestão	IngISCA2_AL1	1. Encourage students to act when faced with real situations, conflicts and problems in a business environment. 2. Prepare students for a professional career at international level.	2. CCR (CPCR)	1. CP (CF)

Anexo 10. Ficha de caracterização documental

Ficha de caracterização documental

Ø. TIPO DE DOCUMENTO

Acta

Relatório

Estatuto

Regulamento

...

1. IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO

1.1. TÍTULO:

1.2. FONTE:

1.3. DATA:

1.4. INSTÂNCIA/ÓRGÃO EMISSOR:

1.5. CIRCUNSTÂNCIAS DE PRODUÇÃO:

1.6. DESTINATÁRIOS:

1.7. OBJECTIVOS/FINALIDADE:

2. CATEGORIAS DE ANÁLISE

2.1. Línguas

2.2. Iniciativas concorrentes para a promoção do plurilinguismo e/ou do contacto intercultural

2.3. Dinâmicas plurilingues intra e inter-institucionais

2.4. Palavras-chave

**Anexo 11. Representações de Políticas Linguísticas:
grelha de categorização das unidades de registo por categoria**

C1. Investimento (em) e desenvolvimento de políticas linguísticas no contexto europeu	
Subcategorias	Ocorrências
C1.1. Construção do Espaço Europeu de Ensino Superior	é fulcral para o sucesso do projecto europeu do ponto de vista de organização universitária (EP_AAUAV:08)
C1.2. Comunicação e diálogo intercultural e socialização com o Outro	eu eu acho que de facto a única maneira de conhecer uma outra cultura é também conhecer um pouco da sua língua (ERI_PE:02) a língua diz-nos qualquer coisa sobre o que é um povo/ a sua história e as suas tradições/ e a forma de comunicar (ERI_PE:02)
C1.3. Estabelecimento de relações entre a Europa e resto do Mundo	a Europa de facto necessita de ter uma abertura para uma diversidade linguística que não se restringe apenas ao continente europeu mas que deve abranger outras línguas faladas no mundo (EVR_FPG:04)
C1.4. Preservação da diversidade linguístico-cultural da Europa	acho que é importante realmente enfim/ preservar a diversidade linguística na Europa (EVR_FG:04) isto a nível da comunidade europeia é claro que tem uma relevância muito grande para a preservação da identidade cultural de cada uma das entidades (ECD_RE:06)
C1.5. Desenvolvimento de competências linguístico-comunicativas	irá porventura possibilitar às pessoas virem a ter mais uma segunda terceira quarta língua na qual conseguem entender alguma coisa (EVR_I:014)

C2. Condições necessárias para o desenvolvimento de políticas linguísticas no ES e especificamente na UA	
Subcategorias	Ocorrências
C2.1. Dimensão estratégica institucional	<p>Dispositivos/estruturas que permitam o desenvolvimento de uma PL</p> <p>concordo/ concordo e no nosso caso nós não temos [uma estrutura ou órgão responsável pelo desenvolvimento de uma política linguística]/ não temos mas é uma das ahm/ uma das medidas estratégicas para os próximos anos para o sucesso da própria instituição que isso venha a acontecer (EP_AAUAUV:010)</p> <p>quem tem que estar envolvido principalmente são os órgãos pedagógicos (EP_AAUAUV:014)</p> <p>tenho muitas dúvidas sobre a existência dele e sobre a utilidade/ quando mais não seja a prática da existência de uma coisa dessas/ porque essa política pode ser definida na mesma sem haver um órgão específico para isso ahm/ a universidade de Aveiro já decidiu que determinados cursos são leccionados em inglês pura e simplesmente e não precisou de ter um órgão desse tipo/ a universidade de Aveiro já decidiu aqui há uns anos que no departamento de línguas e culturas o curso de línguas e relações empresariais devia alargar o âmbito para o espanhol que não existia/ que devia alargar o âmbito para o árabe que não existia/ e portanto há um conjunto de decisões que podem ser tomadas claramente sem uma estrutura desse género havendo a necessidade como é obvio de alguém assumir esse ahm (EPCD_DLC:012)</p> <p>eu não acredito que alguém que tenha esse pelouro isoladamente e sem ter responsabilidades por exemplo nos programas de mobilidade de estudantes que seja útil (EVR_FG:06)</p> <p>como lhe digo eu acho que essa é a única maneira de ter uma política linguística efectiva/ sem estar a criar burocracias que enfim são dispensáveis e que por vezes se tornam perniciosas (EVR_FG:012)</p> <p>concordo [com a existência de estruturas ou de órgãos em cada instituição de ensino superior que se responsabilizem pelo desenvolvimento de uma política linguística (EVR_FPG:06)</p>

	<p>há um departamento já de línguas e culturas que tem toda a legitimidade digamos de fazer coisas nesse sentido/ sem dúvida que teria que passar por por essas pessoas (ERI_PE:06)</p> <p>eu não posso dizer que não/ acho que sim [importante que nas instituições de ensino superior existam estruturas de órgãos que sejam responsáveis pelo desenvolvimento de uma política linguística] (ER:08)</p> <p>quando eu digo que a instituição tem que ter uma política e uma estratégia o que eu estou a defender é que junto da liderança de topo da instituição tem que haver uma sede para tratar desse assunto (EAR:042)</p> <p>estruturas centralizadas para gerir políticas tem aspectos positivos e aspectos muito negativos/ obviamente é preciso um motor/ alguém que faz dinamizar uma política e de gerir uma política/ gerir uma cultura à volta dessa política (EC_AMIP:08)</p> <p>concordo em absoluto [com a a existência de estruturas ou de órgãos que tivessem a responsabilidade do desenvolvimento de uma política linguística]/ tenho tentado defendê-la no âmbito da acção em que tenho tido algumas responsabilidades/ nomeadamente na questão da existência de uma estrutura permanente de tradução e de retroversão/ que se responsabilizasse exactamente por essa questão do cuidado com as diferentes línguas em que a universidade se expressa (ECD_RE:08)</p> <p>Indivíduos nos órgãos de poder preocupados com a implementação de PL nas IES</p> <p>primeiro é preciso criar uma série de pensamento/ esta é a primeira coisa/ portanto é preciso haver alguém ou “alguéns” numa posição muito próxima da liderança da instituição que tem pensamento sobre isso e que ajude a criar pensamento sobre isso (EAR:042)</p> <p>houve um pró-reitor que não foi uma pessoa qualquer/ foi a professora Estela que que atingiu digamos o patamar máximo/ uma das responsáveis na Europa por pelos programas de mobilidade e portanto nós apostámos nisso (EVR_I:052)</p> <p>Política linguística inscrita na estratégia institucional de desenvolvimento</p> <p>obviamente o conselho geral a comissão estratégica do conselho geral tem que dizer “isto é para fazer” que</p>
--	--

	<p>é para esbater ahm/ não é esbater a resistência porque não se vai esbater mas se for uma posição oficial é um caminho mais rápido (EP_AAUAUV:014)</p> <p>primeiro isso tem que se definir estrategicamente/ e se for estratégico e se emanar das estruturas que delineiam a estratégia da universidade já é um avanço (EP_AAUAUV:016)</p> <p>é óbvio que tem que haver algumas directrizes e as instituições têm que saber o que é que querem dentro delas (EPCD_DLC:08)</p> <p>acho que tem que ser traçado no plano de desenvolvimento da universidade (ER:08)</p> <p>para já eu não tenho a certeza que esteja inscrito nas preocupações das pessoas a questão ahm/ primeiro que esteja inscrita uma preocupação sobre o que é uma universidade e o que é educação universitária superior e quais são no fundo os os principais vectores caracterizadores da educação superior universitária/ porque na minha visão uma universidade tem um sentido universal da sua intervenção/ e portanto tem que ter inscrita na sua matriz de desenvolvimento e de vida a preocupação com a presença multicultural e multilinguística (EAR:010)</p> <p>se quer que eu lhe diga eu acho é que na estratégia e na política que a instituição adopta que tem que estar inscrita uma política linguística (EAR:038)</p> <p>a política linguística não é sozinha/ a política linguística está associada a outras coisas/ quer dizer/ o que é que a universidade quer ser daqui a dez anos nas diferentes frentes?/ na formação inicial/ na formação pós-graduada a vários níveis (EAR:046)</p> <p>uma das coisas que eu acho que foi extremamente importante na Universidade de Aveiro há uns anos atrás foi ter havido uma política clara de incentivo aos programas de mobilidade (EVR_I:052)</p> <p>é possível [na UA que os estudantes estrangeiros recebam bibliografia em outras línguas e façam os exames em outras línguas] mas mas é o docente que determina/ fica ao critério do docente e o docente muitas vezes não sabe em que condições é que pode fazer isso/ se existe um regulamento/ se isto pode beneficiar ou não</p>
--	---

	<p>o estudante estrangeiro/ a esse nível era importante regulamentar (EC_AMIP:014)</p> <p>Política linguística transversal</p> <p>agora como isso no campo se desenvolve tem que envolver toda a gente depois/ tem que envolver os próprios representantes dos estudantes que têm que reforçar isso/ na parte em que eles estão integrados e têm capacidade de influenciar os seus colegas/ têm que o fazer/ os os docentes que também estão nos órgãos de gestão têm que dar esse exemplo e tem que se instalar um um/ um ambiente propício de diálogo entre estas fontes todas para que isso seja possível (EP_AAUAV:016)</p> <p>tinha que abranger necessariamente os sectores de decisão/ isto é a reitoria obviamente/ teria que via reitoria acolher os órgãos de decisão em cada departamento porque a política poderia ter de ser diferente de departamento para departamento/ os directores teriam que estar no mínimo ouvidos de forma insistente/ e naturalmente em termos de uma definição mais concreta teria que ter a participação das pessoas e dos departamentos envolvidos na leccionação das línguas na universidade (EPCD_DLC:010)</p> <p>uma política linguística definida sem ter lá o departamento de línguas era no mínimo bizarra (EPCD_DLC:014)</p> <p>o mais operacional será de facto que a política linguística da instituição que seja desenvolvida no âmbito de ahm/ muito ligada aos programas de mobilidade/ eu não acredito que alguém que tenha esse pelouro isoladamente e sem ter responsabilidades por exemplo nos programas de mobilidade de estudantes que seja útil (EVR_FG:06)</p> <p>há um departamento já de línguas e culturas que tem toda a legitimidade digamos de fazer coisas nesse sentido/ sem dúvida que teria que passar por por essas pessoas (ERI_PE:06)</p> <p>eu não via esse órgão apenas no domínio de de um departamento de humanidades/ via sim ahm/ de qualquer forma precisava de estruturas para apoios técnicos/ seria útil que integrasse pessoas dos diferentes departamentos que conseguissem uma sensibilização para esse problema (ERI_PE:06)</p> <p>eu acho que essa interdisciplinaridade é extremamente enriquecedora/ todas as minhas experiências que trataram de áreas interdisciplinares foram extraordinárias/ tanto na investigação como em domínios de</p>
--	--

	<p>actividades de política universitária/ como a task force para implementação de Bolonha em que havia pessoas das várias áreas com sensibilidade para os diferentes tipos de problemas/ ajuda-nos a a não ver as coisas de uma forma demasiado rígida (ERI_PE:08)</p> <p>tem de ser uma aposta estratégica mas está enraizado que esteja distribuído (ER:08)</p> <p>a política linguística na minha opinião é uma política transversal/ tem que ser completamente transversal (EC_AMIP:08)</p> <p>é muito fácil determinar uma política institucional/ é escrever um regulamento ou um paper ou fazer um despacho e está instituída uma política/ agora a gestão dessa cultura é algo transversal e que tem que ser trabalhado talvez de outra forma (EC_AMIP:08)</p>
C2.2. Conhecimento de boas-práticas	<p>neste momento aquilo que nos é posto em cima da mesa é que ahm/ meus senhores vocês têm que cumprir estes objectivos/ e como é que nós vamos cumprir estes objectivos?/ vamos olhar para o lado e vamos ver o que é que os outros estão a fazer e já se faz há muito tempo (EP_AAUAUV:012)</p> <p>isso implica até ver outros casos/ sou adepto da gente saber primeiro quem é que faz bem (EAR:046)</p>

C3. Obstáculos ao desenvolvimento e implementação de uma política linguística na UA	
Subcategorias	Ocorrências
C3.1. De ordem nacional	<p>Situação geográfica e linguística do país/região eu diria é muito fácil num país que é pequeno e rodeado de nações diferentes ahm/ é muito fácil desenvolver mecanismos de implementação de políticas plurilingues/ e não é igualmente fácil a um país limítrofe fazê-lo/ tem que se ter uma vontade explícita e no caso de Portugal que sendo uma ponta também é uma ponte para outros continentes eu acho que ainda não houve (EVR_FPG:08)</p> <p>Impedimentos legais o movimento associativo sempre propôs e exigia que ahm/ fosse passado aquilo que vem agora na lei que o ensino pode ser em inglês e nós queríamos transcrever isso para o regulamento de licenciaturas/ e na altura não foi aceite (EP_AAUAV:010)</p> <p>pensa-se que num primeiro semestre houvesse uma língua intermediária que era o inglês/ e nessa altura fez-se algumas tentativas junto dos departamentos que estavam a colaborar mais estreitamente/ junto até dos alunos perguntando como é que vocês encaravam a ideia de ter aulas em inglês?// quer dizer não foi uma coisa formal/ não foi uma decisão/ até nessa altura havia problemas do tipo a lei não nos permite (ERI_PE:012)</p> <p>existe uma norma nacional em que o estudante tem o direito de exigir que as aulas sejam dadas em português e então se o docente quiser dar uma aula em inglês tem que haver um consenso/ pode ser vetado pelos estudantes e os estudantes têm esse direito (EC_AMIP:012)</p> <p>Falta de investimento financeiro e humano pode ser considerado muito interessante um plurilinguismo que abarque não sei quantas línguas mas que na prática não serve para nada/ é muito bonito mas ou não temos docentes ou não temos alunos</p>

	<p>(EPCD_DLC:08)</p> <p>todos esses cursos [cursos livres]nos seus diferentes níveis de funcionamento estão abertos a quem se quiser inscrever// o número não é realmente muito significativo/ o grande número é de alunos da UA que estão aqui em intercâmbio/ de externos temos uma dúzia para aí e temos à volta de 200 alunos da UA em português língua estrangeira nos diversos níveis/ o número tem oscilado entre 170 e 250/ varia conforme os anos/ neste semestre temos à volta de 200/ repare isto depois tem um problema para nós/ há alguma indefinição de como é que isto é contabilizado em termos de serviço/ o certo é que as aulas têm que ser dadas mas depois não soma para os docentes e tem havido um compromisso aceitável de gestão ahm/ mas já tivemos há uns anos atrás um problema muito sério porque tínhamos aquelas aulas para dar e não tínhamos recursos/ não tínhamos quem as desse/ mas a situação tem normalizado (EPCD_DLC:042)</p>
C3.2. De ordem institucional	<p>Inexistência de uma política estratégica institucional de internacionalização nós não tínhamos objectivos claros para ir buscar alunos estrangeiros/ ahm não tínhamos esse desafio (EP_AAUAV: 012)</p> <p>Inexistência de estruturas responsáveis pelo desenvolvimento, implementação e avaliação de uma PL e promotoras de reflexão concordo/ concordo e no nosso caso nós não temos [uma estrutura ou órgão responsável pelo desenvolvimento de uma política linguística] (EP_AAUAV:010)</p> <p>não temos ainda hoje ahm uma estrutura organizada/ não apenas para essa questão que coloca mas para toda a internacionalização e da captação de estudantes (EVR_I:052)</p> <p>a necessidade dessa estrutura sente-se mais em alguns momentos sente-se menos noutros/ mas como as coisas se vão resolvendo acaba por não haver a percepção nos órgãos de direcção e de coordenação da universidade da efectiva necessidade de uma política ou de uma estratégia linguística (ECD_RE:012)</p>

	<p>Relações compartimentadas entre departamentos e entre estes e órgãos de poder no papel em termos de decisão política é muito interessante/ não é?/ depois concretizar é ahm/ é que ainda por cima isso implica depois uma obrigatoriedade de concretização para alguns e para outros que nem sequer participaram na decisão (EPCD_DLC:08)</p>
C3.3. De ordem pedagógica	<p>Falta de competências linguístico-culturais por parte de docentes e discentes nem os estudantes nem os docentes estão preparados para isso/ se eu chegar a uma aula hoje e o professor quiser dar a aula em inglês os meus colega vão dizer “eu sou português e quero a aula em português”/ como também há o professor que não quer ter esse trabalho (EP_AAUAV:016)</p> <p>alguns [estudantes] não dominam a língua [inglesa]/ o problema não é só ter oferta/ o problema também passa pelo domínio da ferramenta e há casos ainda muito graves (EP_AAUAV:022)</p> <p>posso encontrar obstáculos essencialmente do ponto de vista da capacidade dos docentes e discentes fazerem essa transferência de uma forma/ eu não digo uniforme/ mas enfim coerente/ ou seja num intervalo curto de tempo todos conseguirem fazê-lo/ provavelmente teríamos anisotropias e corríamos o risco de ter cursos onde já era possível dar tudo em inglês e cursos em que não era (EVR_I:058)</p> <p>se o aluno na aula não percebe a situação problema/ quer dizer quando é descritivo tudo bem/ quer dizer o aluno não percebeu mas tem o texto e lê/ decora o texto porque é descritivo/ agora se é interpretativa a interpretação deve ser pelo menos iniciada na aula/ se ele na aula tem dificuldade em acompanhar podemos ter algum problema para mim o problema maior era como é que isso era “compaginável” com o recrutamento de novos públicos/ os novos públicos são pessoas maiores de idade/ e portanto aí é que haveria uma maior dificuldade (EVR_I:058)</p> <p>acredito que se amanhã houvesse uma directriz dos órgãos de gestão da universidade para se começar a leccionar todas as disciplinas da universidade em inglês por exemplo isso não era de todo possível (EC_AMIP:022)</p>
C3.4. De ordem atitudinal	<p>Representações e atitudes face às línguas, aos papéis que elas desempenham na vida dos sujeitos e das IES</p>

	<p>eu creio que esta questão não será um questão pertinente para a maioria das pessoas desta instituição/ não é uma questão pertinente porque para eles inglês chega/ portanto eu acho que isto é algo que num grupo específico ou numa comunidade de investigação interessa mas não interessa igualmente à instituição (EVR_FPG:08)</p> <p>há pessoas que não são muito sensíveis a esse tipo de problemas e outras que talvez sintam necessidade de uma defesa uma da própria língua/ e como tal sintam que defender a língua materna é excluir as outras não vendo a valorização que isso tem (ERI_PE:04)</p>
--	--

C4. Medidas de política linguística na UA	
Subcategorias	Ocorrências
C4.1. De ordem institucional	<p>Participação da instituição em <i>joint degrees</i> internacionais</p> <p>esse programa Erasmus mundus foi aberto inicialmente para cursos de mestrado como saberá/ a universidade de Aveiro envolveu-se muito na adesão a esse programa e na apresentação de candidaturas quer da sua iniciativa quer participando em conjunto com outras instituições (EVR_FPG:04)</p> <p>a universidade de Aveiro apostou muito nisto[Erasmus mundus]/ a universidade de Aveiro tinha o gabinete das relações internacionais que apoiava os professores na organização das candidaturas (EVR_FPG:04)</p> <p>eu acho que o doutoramento europeu foi um assunto muito polémico na universidade de Aveiro/ recordo-me do plenário do Conselho Científico onde isso foi discutido/ e curiosamente houve vice-reitores a assumirem posições contrárias/ e uma das pessoas que foi favorável fui eu// portanto o doutoramento europeu não foi/ pelo menos na sua criação/ aqui na universidade de Aveiro ahm/ não é conceito da universidade de Aveiro/ é um conceito que vinha de outro lado mas que a universidade de Aveiro entendeu por bem também abrir/ eu acho que enquanto universidade que pertence à EUA deve adoptar as medidas que são adoptadas pelas universidades que pertencem a essa associação europeia/ portanto eu fui adepta disso/ acho que devem cumprir-se os requisitos que estão nos documentos originais/ devem-se cumprir rigorosamente/ se o os requisitos que estão pré-determinados se cumprirem eu acho bom para a universidade de Aveiro ter aderido à iniciativa/ e poder um diplomado doutor pela universidade de Aveiro ter um diploma que tem esse estatuto/ abrirá outras portas com certeza em termos de empregabilidade e não sei que mais vantagens dará no futuro (EVR_FPG:038)</p> <p>mas há um outro aspecto que eu creio que poderá ser importante para a mobilidade sobretudo no contexto de Bolonha em que as formações são mais curtas/ ahm e que é a criação de graus conjuntos com universidades estrangeiras e essa é realmente uma área em que a universidade de Aveiro tem alguma</p>

	<p>experiência/ nomeadamente através dos programas Erasmus mundus onde deveria apostar com mais força nos próximos tempos(EVR_FG:030)</p> <p>que medidas se estão a tomar?/ principalmente estamos a procurar abrir novos cursos em língua inglesa/ a colaboração com universidades em mestrados e doutoramentos conjuntos/ e através da escola doutoral também/ a língua inglesa vai ser uma aposta em doutoramentos conjuntos para atrair alunos internacionais (EC_AMIP:028)</p> <p>temos os mestrados Erasmus mundus (EC_AMIP:030)</p> <p>Envolvimento em programas de mobilidade discente e docente há o programa Alban que também conhece/ destinado a estudantes da América Latina (EVR_FPG:04)</p> <p>aqui há uns anos começámos com um projecto de mobilidade chamado campus europae que procura garantir que os alunos que venham por um ano aprendam a língua/ ahm lá está um aspecto muito importante de política linguística e neste caso um consórcio de universidades (ERI_PE:010)</p> <p>uma das coisas que eu acho que foi extremamente importante na Universidade de Aveiro há uns anos atrás foi ter havido uma política clara de incentivo aos programas de mobilidade/ houve um pró-reitor que não foi uma pessoa qualquer/ foi a professora XX que que atingiu digamos o patamar máximo/ uma das responsáveis na Europa por pelos programas de mobilidade e portanto nós apostámos nisso (EVR_I:052)</p> <p>Participação em redes universitárias internacionais e em redes internacionais de investigação ahm e há se quiser outros momentos/ a primeira acção que eu fiz com o professor Renato Araújo como reitor/ era eu vice-reitor para os assuntos pedagógicos/ foi fazer uma viagem a França de carro em 1988 talvez/ porque nós tínhamos a noção que a universidade devia diversificar as suas relações europeias e fomos os dois a várias universidades com as quais havia já alguns laços/ nomeadamente na área da didáctica e da educação/ das línguas e das ciências etc/ com esse objectivo portanto/ de diversificar aquilo que era a tradição linguística da universidade (EAR:08)</p>
--	---

	<p>a universidade de Aveiro foi convidada a associar-se à rede europeia de universidades empreendedoras/ era assim que se chamava na altura/ depois mudou-se o nome para universidades inovadoras/ e portanto aquela árvore que agora foi plantada ali do ECIU/ european consortium of innovative universities/ começou por ser uma rede europeia de universidades empreendedoras e nós fomos convidados para isso (EAR:010)</p> <p>eu diria nestes últimos cinco seis anos aumentámos muito o número de estrangeiros a fazer investigação na Universidade de Aveiro/ e e é por vezes em grupos mesmo/ quer dizer de diferentes nacionalidades (EVR_I:060)</p> <p>Apresentação de páginas Web em LE</p> <p>há agora uma decisão que ainda não está a aparecer aí mas que já está tomada/ que é por exemplo a página do instituto de investigação aparecer em inglês/ só em inglês/ do instituto de investigação não/ dos centros de investigação (EPCD_DLC:016)</p> <p>há política em que nós participamos na tradução de páginas internas da UA para inglês/ já fizemos montes de traduções/ e portanto há assim um conjunto já consolidado de medidas (EPCD_DLC:018)</p> <p>centrando-nos na página Web da universidade/ ahm há unidades e departamentos que têm a página Web com uma componente em inglês e algumas em espanhol que surgiu de oportunidades de estágios de pessoas que deram esse contributo ou de algum financiamento que o proporcionou/ coisas que vieram dar resposta à necessidade que existe (ECD_RE:016)</p> <p>quando a plataforma técnica de desenvolvimento do site foi reformulada na última versão foi assumido que o site da UA devia dar resposta a três línguas/ ahm foi aberta essa essa possibilidade/ não está completamente implementada tecnicamente ainda/ é possível sim o site ter as três línguas (ECD_RE:020)</p> <p>foi uma discussão entre uma equipa de projecto que esteve com o desenvolvimento da página Web em mãos/ portanto entre a equipa técnica de implementação da componente informática/ quem esteve no desenvolvimento da estrutura da informação/ ahm a própria reitora/ e portanto foi assumido logo à partida que três língua para o site da UA era um panorama sensato e que daria resposta a médio prazo às</p>
--	---

	<p>necessidades da UA (ECD_RE:024)</p> <p>assumindo-se que o inglês é uma necessidade premente absoluta e transversal em toda a instituição/ daí ter havido alguns esforços no sentido de implementar tecnicamente todas as plataformas que permitam fazer uma quase duplicação do site português-inglês/ ahm mas estando sempre em aberto a terceira hipótese (ECD_RE:026)</p>
C4.2. De ordem pedagógica	<p>Obrigatoriedade da aprendizagem de línguas no 1º Ciclo do ensino universitário há uns anos atrás havia obrigatório no então primeiro ano comum o ensino de inglês (EVR_FG:014)</p> <p>o inglês deixou de existir porque a aprendizagem do inglês foi como sabe extremamente reforçada em toda a formação básica e secundária/ portanto aquele inglês que era ensinado no primeiro ano comum é um nível de inglês com que os alunos passaram a chegar à universidade/ portanto perdeu qualquer sentido (EVR_FG:014).</p> <p>de facto uma aprendizagem mais aprofundada de línguas acho que se justifica nos sectores de formação em que a língua tem uma presença que não é apenas instrumental/ portanto em que é um objecto de estudo/ em todas as outras áreas de formação acho que não ahm/ que é utópico estarmos a pedir mais do que aquilo que existe actualmente (EVR_FG:016).</p> <p>em relação às licenciaturas não/ houve de facto ahm/ deixe-me ver foi antes/ foi na reforma anterior à de 2000 2001 que havia o inglês obrigatório para todos (ERI_PE:014) e porque é que a experiência foi digamos vista de um ponto de vista pouco positivo?/ pela grande heterogeneidade de conhecimentos prévios de inglês que os alunos tinham e sentia-se a necessidade de adaptar quase às especificidades de cada área científica (...) portanto sentiu-se que aquela disciplina não estava a cumprir os seus objectivos em grande parte (ERI_PE:016).</p> <p>antes de repensar os currículos/ isto ainda é com o professor Renato/ exactamente/ nós tivemos aí um</p>

	<p>pequeno grupo de trabalho que teve a ideia de que os dois primeiros anos de ciências e engenharias deviam ser comuns/ isso deu origem a um relatório e deu origem a uma mudança curricular que acabou não por transformar os dois anos num ciclo comum de dois anos mas por transformar o primeiro ano/ e nesse primeiro ano era obrigatório os alunos de ciências e engenharias terem uma língua estrangeira (EAR:06)</p> <p>um dos cursos que nós pensávamos com uma intervenção muito forte do departamento de línguas foi a licenciatura em gestão e planeamento em turismo/ que nasceu com uma forte componente de línguas/ porquê?/ porque nós fizemos um alargado inquérito a todos os possíveis e imaginários interessados em turismo e ficámos perante esse inquérito ahm/ qualquer profissional que trabalhasse no sector do turismo tinha interesse em dominar o máximo de línguas que pudesse/ portanto o primeiro plano de estudos do curso de gestão e planeamento em turismo tinha pelo menos duas línguas obrigatórias(EAR:08)</p> <p>portanto é preciso criar oportunidades para a pessoa fazer o esforço de usar mesmo a língua/ pode ser também fazer o esforço para a falar// o que eu defendo é que sim senhor mas bem feito/ não é sim senhor para folclore como o Inglês que se leccionava no 1º ano comum/ tem que ser sim senhor bem preparado para que a pessoa ao fim de um ano diga fiz um progresso bestial (EAR:070).</p> <p>agora nessa rede [Campus Europae] fazem a sua preparação linguística à distância seis meses antes de chegar o primeiro semestre e têm obrigatoriamente que ter o nível creio eu A1 antes de começar as aulas/ depois têm que fazer um curso linguístico na instituição de acolhimento para que no final do primeiro semestre sejam obrigados a ter o nível B1 (EC_AMIP:016)</p> <p>eu ainda passei pela altura em que havia aquela cadeira de inglês no primeiro ano e havia muita gente que ahm/ não era assim uma grande percentagem mas ainda havia turmas de repetentes com bastante dificuldade/ não sei qual é que foi na altura a decisão de ter eliminado do currículo o inglês mas parece-me que não foi uma boa decisão (EP_AAUAV:022)</p> <p>Ensino de disciplinas e cursos inteiros de 2º e 3º Ciclos em LE</p> <p>há uns anos tive aulas em inglês no departamento de mecânica/ tive uma professora que devia ser ahm/ devia estar cá a fazer doutoramento ou em intercâmbio de doutoramento e eu tive um semestre com uma</p>
--	--

	<p>cadeira em inglês (EP_AAUAV:020)</p> <p>a universidade de Aveiro já decidiu que determinados cursos são leccionados em inglês pura e simplesmente (EPCD_DLC:012)</p> <p>as decisões tomadas por exemplo para alguns programas doutorais serem leccionados em inglês (EPCD_DLC:016)</p> <p>agora já há essa política nos mestrados por causa dos mestrados europeus que podem ser leccionados em inglês (ERI_PE:014)</p> <p>temos oito programas em inglês/ dois doutorais e seis mestrados em língua inglesa/ mas mesmo assim é uma tendência que vai crescer/ vão abrir mais dois no próximo ano (EC_AMIP:012)</p> <p>quando o projecto campus europae foi criado ahm/ a universidade ao assinar o memorando de mútuo acordo colocou-se numa posição de obrigatoriedade de de ahm/ para o estudantes campus europae sempre que possível pelo menos dar o primeiro semestre de disciplinas em língua inglesa e ensinar-lhes português durante esse semestre/ assim quando chegassem ao segundo semestre poderiam assistir às aulas em português (EC_AMIP:016)</p> <p>neste momento a universidade tem 860 estudantes estrangeiros e até 2013 salvo erro temos que aumentar até 1200 ou 1100/ há um número fixo e está no nosso contrato/ o contrato não é público/ eu nunca o li mas ouvi falar nesses números/ agora que medidas se estão a tomar?/ principalmente estamos a procurar abrir novos cursos em línguas inglesa (EC_AMIP:028)</p> <p>também li como qualquer cidadão pode ter lido no plano de trabalho do senhor reitor/ que até ao fim do mandato haveria mais cursos de mestrado portugueses dados em língua inglesa/ o segundo ciclo vai abrir mesmo para a língua inglesa mesmo para cursos nacionais (EC_AMIP:028)</p> <p>nos cursos o que se tem incentivado é os cursos em língua inglesa/ os programas Erasmus mundus/ como saberá/ têm uma repercussão no campus que vai para além dos estudantes Erasmus mundus/ porque por</p>
--	--

	<p>exemplo no mestrado em ciência e engenharia de materiais há a versão mestrado português/ e quando os estudantes estrangeiros estão em Aveiro e as disciplinas estão a decorrer em língua inglesa elas decorrem em língua inglesa para todos os estudantes/ por exemplo o programa do ambiente/ o JEMES também é a mesma coisa/ portanto os estudantes que são do programa da universidade de Aveiro/ que não tem nada a ver com o Erasmus mundus/ quando decorre cá a edição Erasmus mundus eles beneficiam da convivência com os outros colegas e das aulas em língua inglesa porque elas são conjuntas (EVR_FPG:024))</p> <p>Oferta de cursos livres em diversas LE</p> <p>é um conjunto de decisões que temos vindo a tomar nomeadamente a oferta de cursos livres (EPCD_DLC:018)</p> <p>dessa não existência de línguas [nos currículos dos cursos] é que o departamento de línguas negociou com a reitoria o alargamento dos cursos livres com condições bastante favoráveis para os alunos da UA / no semestre passado nós tivemos para todos os cursos de línguas e de escrita criativa e de língua gestual oitocentas candidaturas/ oitocentas candidaturas/ e portanto não ahm/ de tal maneira que não conseguimos dar resposta como é óbvio mas aqui há uns anos andávamos pelo quatrocentos candidatos (EPCD_DLC:020)</p> <p>é que frequência destes cursos vai para o suplemento ao diploma e portanto é uma cadeira extracurricular mas é oficial com nota/ e portanto foi esta mistura de um preço muito acessível e de uma validação em termos oficiais como é o suplemento ao diploma que realmente fez modificar a adesão dos alunos da universidade a estes cursos (EPCD_DLC:022)</p> <p>nos cursos de doutoramento formalmente existe uma disciplina que começou pelo inglês/ e o que eu negocie com os coordenadores dos doutoramentos foi/ vão chegar aqui alunos de várias nacionalidades que vão para inglês ou português/ um sabe um bocadinho outro sabe um bocadão/ a minha proposta não é criar uma turma para aqueles alunos/ como tenho vários níveis a funcionar eu vou colocar cada aluno no nível mais adequado e aí aprendem todos/ se eu criar uma turma única onde tenho uma mistura de conhecimentos/ quer dizer estão ali uns que não aprendem nada porque já sabem aquilo tudo/ tenho outros que não aprendem nada porque não têm o nível suficiente para acompanhar e depois tenho três ou quatro</p>
--	---

	<p>que estão realmente a aproveitar/ e portanto os nossos cursos livres permitiram-nos resolver esta questão (EPCD_DLC:034)</p> <p>para comunidade estrangeira temos/ o curso de português língua estrangeira funciona essencialmente a dois níveis/ funciona para os alunos de intercâmbio com países estrangeiros/ não é só Erasmus/ é campus europeu e com a Ásia também (EPCD_DLC:040)</p> <p>há realmente uma política linguística/ que se traduz fundamentalmente nos cursos de português para estrangeiros/ portanto enfim nos recursos que a universidade utiliza para que os estudantes estrangeiros que nos visitem fiquem com conhecimento da língua portuguesa (EVR_FG:010)</p> <p>para a comunidade académica estrangeira ahm/ é como lhe digo/ portanto há os cursos de português que ahm/ cursos intensivos que como sabe são oferecidos a três níveis/ e portanto creio que estão acessíveis à comunidade académica (EVR_FG:022)</p> <p>eu acho que o departamento de línguas com as ofertas dos cursos que tem acho que trabalha para uma política linguística (EVR_FPG:010)</p> <p>não é apenas a diversidade dos cursos/ ainda que cursos curtos e de iniciação e de sensibilização/ que faz para portugueses sobre outras línguas como também para estrangeiros que vêm para Portugal e em particular para a universidade de Aveiro/ o departamento de línguas tem sido o departamento que por vocação e também por iniciativa e dinamismo tem conseguido pôr cursos a decorrer (EVR_FPG:010)</p> <p>houve e há cursos em língua inglesa/ no departamento de línguas há diferentes níveis de aprendizagem/ eu julgo que aí a universidade tem uma política muito interessante/ é que não discrimina os utentes dos cursos/ eu própria estive num desses cursos e também havia estudantes/ portanto eu acho que aqui a política da universidade é pôr todos juntos/ e agregar os destinatários pelo seu nível de conhecimento e não pela sua posição (EVR_FPG:032)</p> <p>eu acho que a instituição ao tornar a frequência dos cursos possível aos funcionários e eles podendo usufruir de horas de trabalho para ir ao curso/ eu acho que é uma política que mostra que a universidade se preocupa com essa questão (EVR_FPG:032)</p>
--	---

	<p>temos capacidade de de dar cursos de português aos nossos estudantes estrangeiros quando eles chegam/ também há hipótese de alguns dos nossos alunos terem cursos de inglês quando querem ir para fora (ER_08)</p> <p>criou-se o mestrado de estudos chineses com a aprendizagem da língua chinesa e abertura da língua chinesa em cursos livres a pessoas que tinham interesse nisso por razões profissionais ou económicas (EAR:08)</p> <p>por exemplo a oferta de cursos de línguas em que embora a iniciativa estivesse centrada num departamento/ normalmente no departamento de línguas/ mas era digamos articulada com outros departamentos ou centros de investigação onde estaria o público-alvo (EVR_I:060)</p> <p>por exemplo cursos de chinês e de russo/ algumas das pessoas que ensinavam essas línguas eram investigadores dessas nacionalidades que estavam na Universidade de Aveiro a exercer a sua actividade (EVR_I:060)</p> <p>quando o projecto campus europae foi criado ahm/ a universidade ao assinar o memorando de mútuo acordo colocou-se numa posição de obrigatoriedade de de ahm/ para o estudantes campus europae sempre que possível pelo menos dar o primeiro semestre de disciplinas em língua inglesa e ensinar-lhes português durante esse semestre/ assim quando chegassem ao segundo semestre poderiam assistir às aulas em português (EC_AMIP:016)</p> <p>nós presumimos que o estudante não sabe falar português e é por isso que nós temos cursos de apoio linguístico (EC_AMIP:036)</p> <p>além do plano de formação da UA ter vindo sistematicamente a incluir línguas/ principalmente o inglês que tem sido uma constante/ há os cursos livres de línguas do departamento de línguas e culturas que também tem uma frequência grande por funcionários da UA/ eu conheço imensas pessoas que os frequentam (ECD_RE:038)</p>
--	--

	<p>Inclusão de disciplinas de línguas (opcionais e obrigatórias) nos currículos de mestrados e doutoramentos</p> <p>a oferta de disciplinas de línguas a pedido ou por oferta nossa para cursos de mestrado e para cursos de doutoramento internacionais que estamos a alargar/ portanto há depois um conjunto de pequenos pormenores a esse nível (EPCD_DLC:018)</p> <p>já aconteceu dois tipos de situações diferentes/ alguém me telefona e diz olhe nós estamos aqui a fazer um programa de doutoramento e achamos importante que uma das disciplinas seja uma disciplina de línguas/ o que é que vocês nos podem oferecer?/ eu digo que vou ver e de pois podemos pôr a hipótese de não sei quantas línguas de depois os alunos escolhem/ fazemos uma proposta e ahm/ por exemplo neste momento o japonês é possível para alguns cursos de doutoramento ahm/ russo ahm/ como disciplinas pontuais que têm apenas seis ECTS no curso todo (EPCD_DLC:018)</p> <p>a formação pós-graduada tem vindo a aumentar gradualmente quer a nível de mestrados/ já há vários nomeadamente mestrados europeus que incluem obrigatoriamente uma língua que depois pode ser português língua estrangeira ou outra/ já há um vasto conjunto de doutoramentos que ahm/ programas doutorais que estão a incluir/ ela aparece inicialmente como um espaço genérico mas depois são cada vez mais os directores de programas a perguntarem-me o que é que eu tenho para preencher aquele espaço em termos de línguas/ portanto aquilo é um espaço comum de seis ECTS para todos os programas doutorais da UA/ tem que estar lá um espaço fora da área científica do curso e há cada vez mais cursos desses a pedirem informação dos cursos de línguas que o podem preencher/ os alunos não são obrigados a vir para um curso de línguas/ podem ir para muitas outras coisas mas têm essa opção (EPCD_DLC:050)</p>
--	--

**Anexo 12. Representações das línguas (entrevistas):
grelha de categorização das unidades de registo por categoria**

C1. Línguas na Formação	
Subcategorias	Ocorrências
C1.1. Língua como estratégia de internacionalização da formação	<p>muitos dos nossos mestrados especialmente aqueles que são em tecnologia ahm ganhavam muito se fossem leccionados em inglês/ eu sei que isto também pode implicar para muitos a minorização do português/ mas não é assim que eu o entendo/ entendo-o como uma medida de promoção da nossa capacidade como universidade de atrair os melhores alunos/ nós temos que perceber que estamos num canto da Europa/ que é o nosso canto/ que é o melhor do mundo mas é um canto (ER:010)</p> <p>é um país que é procurado porque é uma ponte para a Europa/ vêm muitos estudantes da China/ do Brasil/ do Japão/ de África/ e não é só da África ex portuguesa/ vêm à procura de uma transição para a Europa/ mas eles quando passam por aqui deixam connosco muito do que eles têm de bom como a sua capacidade científica/ e nós não podemos menosprezar isso/ ao ensinarmos em inglês estamos a atrair mais e mais essas pessoas/ quanto melhores forem aquelas que nós atrairmos melhor é para nós (ER:010)</p> <p>oferecermos programas em inglês/ se tivermos mestrados em inglês não tem problema nenhum// NENHUM/ [medida para que a língua portuguesa não seja uma inibição à vinda de alunos estrangeiros para a UA] (ER:030)</p> <p>eu acho que continua a ser de importância máxima para a competitividade da formação da UA/ e não é só disciplinas/ tem que haver cursos inteiros/ ofertas inteiras de segundo ciclo em inglês/ não há mal nenhum (ER:050)</p> <p>nomeadamente na Alemanha ao nível de mestrado/ há já uma oferta muito significativa de mestrados em língua inglesa/ isso é também uma política que a universidade de Aveiro poderia seguir como forma de atrair estudantes (EVR_FG:038)</p> <p>a instituição universidade de Aveiro está muito preocupada em atrair estudantes estrangeiros/ portanto as políticas de internacionalização de uma instituição passam pela capacidade de conseguir atrair estudantes estrangeiros/ portanto um candidato de outro continente que queira estudar na Europa que possa escolher Portugal e que possa escolher universidade de Aveiro/ e aí para ser competitivo com os outros países e com</p>

	<p>outras instituições europeias é através do inglês (EVR_FPG:08)</p> <p>se eu quero internacionalizar a formação eu vou pôr toda a gente a a dar aulas em inglês (EVR_I:054)</p> <p>esta questão da língua na formação tem que ser vista do quadro destes dois parâmetros da universidade/ a internacionalização e a busca de novos públicos (EVR_I:058)</p> <p>ahm não sei se a universidade já tem uma estratégia por exemplo para o desenvolvimento da sua escola doutoral/ portanto como é que vai fazer isso?/ com que países?// não pode ser só na língua portuguesa/ deve ser só numa língua estrangeira?/ não sei/ a certa altura defendi que talvez valesse a pena fazer-se só numa língua estrangeira porque pelo menos tinha cá essas pessoas durante ano e meio (EAR:036)</p> <p>e se tivéssemos o valor acrescentado e disséssemos venha à Europa fazer um doutoramento em inglês numa cultura completamente diferente da anglo-saxónica?/ se se quiser atrair pessoas de outros mundos a língua com certeza que eles estudaram como língua franca foi o inglês/ portanto quem pode lutar contra isso?/ não se pode/ é fazer de D. Quixote/ mais importante do que pô-los a falar português é as pessoas virem e gostarem (EAR:036)</p> <p>ainda há bocadinho estive aqui com um senhor da Turquia da Universidade de Ataturk/ o senhor veio cá porque quer promover cooperação/ a Universidade de Ataturk está num programa de inscrever o inglês como língua de ensino/ é justo que estes alunos venham para cá aprender em português quando a língua original deles é turco e eles escolheram o inglês como língua veicular?/ está a acontecer um pouco em todas as universidades turcas/ ou é mais vantajoso para a universidade de Aveiro criar oportunidades para estes alunos serem ensinados em inglês cá? (EAR:060)</p> <p>suponhamos que nós acrescentávamos aos territórios que falam português Macau que praticamente já não fala português/ podíamos ir a países que têm uma recordação/ se for ao Sri Lanka tem lá marcas de portugueses fantásticas e se falar com as pessoas verá que Portugal tem uma presença afectiva enorme/ a própria Malásia/ a própria Indonésia// será que se fizesse uma rede destas e se fizesse um programa orientado fundamentalmente para originários destes países/ se os misturasse todos num programa doutoral de qualidade “à la Cambridge” essa gente não gostaria?/ não gostaria de vir à Europa fazer um programa de</p>
--	--

	<p>mestrado ou doutoramento em inglês mas num ambiente português? (EAR:064)</p> <p>isso tem a ver com a leccionação/ o que eles querem exigir aí é que podem leccionar em inglês e portanto têm que saber que os alunos compreendem/ isso aí não tem a ver com uma política de línguas/ tem a ver com a política do mestrado de alargar o âmbito de recrutamento/ captar alunos internacionais mas garantir que há comunicação e portanto a exigência passa por aí/ quer dizer ahm/ alargar a todo o mundo o recrutamento é fácil/ agora o risco era por exemplo vamos imaginar/ ter aqui um grupo de chineses que não sabiam inglês/ e as aulas eram dadas como?/ portanto isso é simplesmente uma solução prática para resolver um problema/ alargar claramente o âmbito de recrutamento/ agora a pessoa sabe que tem que ter conhecimentos de inglês e se não tiver escusa de concorrer porque as aulas vão ser leccionadas em inglês (EPCD_DLC:054)</p> <p>o português dá resposta ao público nacional e a todos os alunos que vêm dos PALOP e Brasil (ECD_RE:030)</p> <p>o movimento associativo sempre propôs e exigia que ahm/ fosse passado aquilo que vem agora na lei que o ensino pode ser em inglês e nós queríamos transcrever isso para o regulamento de licenciaturas/ e na altura não foi aceite/ não foi aceite mas isso está ultrapassado e é uma medida estratégica para os próximos anos/ não tenho dúvida absolutamente nenhuma/ aliás porque as instituições de ensino que conseguem não só a nível europeu mas também a nível mundial/ que conseguem captar os melhores alunos estrangeiros são aquelas que têm o ensino em inglês/ se não eliminarmos esse handicap rapidamente nunca vamos conseguir buscar ou atrair os melhores alunos europeus/ podemos dar todas as condições não só a alunos mas também na própria mobilidade de docentes e na mobilidade de funcionários/ na captação de alunos para o terceiro ciclo se estivermos a falar da escola doutoral/ é essencial que na oferta formativa venha que são leccionados em inglês (EP_AAUAv:010)</p>
C1.2. Língua e mobilidade	<p>eu estava aqui na física quando começaram estes intercâmbios e lembro-me de nós aqui estarmos muito preocupados com a falta do domínio de inglês dos nossos alunos/ talvez pudessem ter alguma falta de preparação/ o que não se verificou (ER:26)</p> <p>sim obviamente [a língua portuguesa é uma das possíveis razões para que haja poucos alunos estrangeiros e</p>

	<p>professores na instituição]/ a língua portuguesa é vista como uma língua algo marginal no contexto europeu e a aprendizagem da língua não aparece como uma mais-valia clara/ esse é um problema (EVR_FG:034)</p> <p>os alunos [de mobilidade] vêm para aqui e falam com os colegas em inglês o que facilita a sua vinda/ e vão aprendendo o português/ eu não acho que eles não vêm por causa do português/ eles não virão por outras coisas/ mas não me parece que seja do português/ os estudantes portugueses são muito bons acolhedores e são muito bons anfitriões/ e recebem muito bem/ e se quiserem os outros aprender português eles também ajudam (EVR_FPG:056)</p> <p>acho que a barreira da língua continua a ser um aspecto importante [que contribui para o número baixo de alunos e professores estrangeiros na UA]/ nós sabemos que temos mais alunos espanhóis do que qualquer outra nacionalidade por alguma razão/ nós sabemos que para a maioria dos alunos hoje em dia a grande prioridade é ir para Inglaterra por causa do inglês/ o que é compreensível até um certo ponto porque se eles não dominam ahm/ eles sabem que o inglês já não é privilégio de alguns/ é uma necessidade de todos/ e portanto a ideia de que vão para um país aprender uma língua que ninguém fala tirando aqueles cinco ou dez milhões que estão ali ahm/ por vezes é um pouco difícil principalmente para alunos que sejam de uma área que não as humanidades ou literatura (ERI_PE:038)</p> <p>podem podem [diferenças linguísticas e culturais podem ser uma barreira à mobilidade estudantil] / e eu acho que isso continua a ver-se nos números da mobilidade em que os países que são mais apetecíveis para os portugueses que vão para o estrangeiro continuam a ser Espanha França e Itália/ e o contrário também é verdadeiro/ estamos todos aqui por perto/ e com os PALOP também acontecerá um pouco isso/ quer dizer a barreira linguística aí fica atenuada (ECD_RE:062)</p> <p>sim sim/ a manutenção dos programas em língua portuguesa só seria uma barreira [à vinda de alunos estrangeiros para a UA] (ECD_RE:064)</p> <p>eu ahm gostava de acreditar que a questão linguística não é uma barreira à internacionalização da universidade mas é uma barreira à internacionalização das escolas politécnicas/ porque encontro com muita frequência enormes dificuldades ao nível das escolas politécnicas para receber estudantes e docentes</p>
--	--

	<p>estrangeiros e para enviar estudantes e docentes para o estrangeiro/ dificuldades em redigir os sumários das unidades curriculares em outras línguas/ de de produzir em línguas estrangeiras (EC_AMIP:022)</p> <p>a terceira dificuldade é também linguística/ não é que os estudantes não queiram arriscar ou não estejam com vontade/ simplesmente as instituições têm políticas linguísticas que obrigam a um conhecimento linguístico de determinado nível antes da chegada do aluno/ e muitas instituições europeias e também da América do Norte da Austrália e da Ásia exigem exames que são conhecidos internacionalmente como o TOEFL (EC_AMIP:034)</p>
C1.3. Língua como capital (económico-profissional)	<p>eu noto que tem mais oportunidades profissionalmente quem aprendeu e comunica com facilidade em inglês/ aliás em inglês e mais duas línguas/ é a minha receita/ a língua mãe o inglês e mais duas línguas para um certo nível de comunicação/ para um nível normal eu diria que a língua mãe e o inglês basta (ER:06)</p> <p>nestes tempos que vão correndo fazer um segundo ciclo em matemática ou em física ou em química que não tenha uma fortíssima componentes das ciências sociais e humanas não presta/ não é bom/ não dá aos nossos alunos as armas que eles necessitam para sobreviver num mundo e numa economia que está em constante mutação/ e portanto é essencial/ para já porque lhes dá outros instrumentos profissionais (ER:036)</p> <p>eu acho que falar japonês é fantástico mas se calhar como docente eu já não veria essa disciplina tão importante como por exemplo incluir alemão/ o japonês seria uma mais-valia para quem o procurasse decididamente/ para quem não está motivado para aprender japonês por exemplo digamos que o alemão dará um leque maior de oportunidades/ porque quem fala alemão rapidamente entende o holandês/ rapidamente entende o dinamarquês/ da mesma maneira que quem fala francês e português entende o espanhol e o italiano (ER:048)</p> <p>estou a falar de diplomados de primeiro ciclo/ todos têm que sair da universidade a falar correctamente inglês para conseguirem bons empregos/ isto devia ser assumido pela instituição/ e deve haver uma segunda língua que deve ser à escolha da pessoa/ e podia escolher o espanhol/ com certeza que também vai interessar/ mas uma segunda língua que seria à escolha/ mas o inglês teria que ser obrigatório e ter</p>

	<p>aproveitamento com uma avaliação rigorosa (EVR_FPG:018)</p> <p>mas depois há a capacidade de diferenciação por conhecer outras línguas porque muitas vezes há oportunidades profissionais que surgem especificamente por se saber italiano eslovaco ou japonês chinês ou o que seja/ dá um cariz adicional e tem termos de oportunidades pode fazer a diferença em muitas situações (ECD_RE:036)</p> <p>língua inglesa/ embora na minha opinião pessoal nos cursos tecnológicos outras línguas poderiam ser muito úteis/ principalmente o alemão o chinês e de alguma forma o francês/ são línguas úteis para a interação com a indústria/ com empresas e com outras universidades/ onde o potencial para cooperação a nível tecnológico com a Alemanha e a Áustria e a Suíça é muito muito forte/ porque são países com quem Portugal tem ligações comerciais/ onde existem investimentos portugueses e existe interesse por parte dessas empresas em colaborar com universidades portuguesas/ e em saídas profissionais e estágios existem múltiplas possibilidades para estudantes que conseguem realmente combinar tecnologia e língua alemã ou língua chinesa (EC_AMIP:026)</p>
C1.4. Língua como acesso ao conhecimento	<p>em química eles têm que ler em inglês/ não têm outra hipótese/ ou sabem ou não sabem (EPCD_DLC:032)</p> <p>porque quando entramos nos termos técnicos é inútil só a experiência repetida com documentos noutra língua/ neste caso o inglês/ o inglês que se ensina a toda a população não serve para isso/ não estou a dizer que é diferente ou que é mais difícil/ é simplesmente uma questão de hábito/ aqui há uns anos eu tentei ajudar o meu marido a traduzir um texto da área dele para inglês e desisti porque estava sempre a perguntar-lhe qual é o termo que eles usam para isto (ERI_PE:16)</p> <p>o problema que havia pelo menos da minha experiência é que aquele inglês não preparava minimamente para aquilo que nós encontramos nos livros científicos/ e esse é que era o grande handicap da da disciplina de inglês nos currículos/ não era adaptada ao ao ahm/ digamos ao vocabulário técnico que nós</p>

	encontrávamos nos livros e esse é que é o grande problema (EP_AAUA v:024)
C1.5. Língua e inserção curricular	<p>como é que dizia o Abel Salazar?/ quem só sabe de medicina nem médico é/ isto actualmente tem muita importância/ é necessária uma interdisciplinaridade das diferentes áreas científicas/ isso é absolutamente essencial/ eu não digo que quem queira um doutoramento em química passe um ano a estudar química/ um ano a estudar economia e um ano a estudar literatura/ não é isso que eu digo/ o objecto de investigação tem que lá estar e tem que ser feito através de trabalho original/ mas em paralelo com isto tem que estar um conhecimento do resto dos assuntos/ por isso é que eu defendi desde sempre uma escola doutoral/ e não é só a língua/ é mais profundo do que isso (ER:036)</p> <p>as línguas foram então as sacrificadas [no âmbito das reestruturações curriculares do Movimento Repensar os Currículos e do Processo de Bolonha]/ e não houve o cuidado de as reintegrar mais tarde/ poderiam ter sido sacrificadas no primeiro ciclo e depois terem sido integradas mais tarde/ mas não foram até agora/ isto também tem que ser visto num contexto de empregabilidade/ é que há também o medo que é perfeitamente justificável/ natural e se calhar até louvável na medida em que mostra responsabilidade das pessoas/ nós temos que garantir também que os nossos alunos tenham emprego/ portanto que tenham as competências necessárias para o desempenhar naquela ou na outra área (ER:042)</p> <p>a aprendizagem das línguas estrangeiras no nosso sistema de ensino está salvaguardada a nível do ensino secundário/ inclusivamente parece-me que estamos à frente de muitos países em que praticamente foi banida a aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino básico e secundário/ como é o caso da Inglaterra (EVR_FG:014)</p> <p>nomeadamente há uns anos atrás havia obrigatório no então primeiro ano comum o ensino de inglês/ e isso realmente desapareceu porque de facto a formação com que os alunos chegam à universidade a nível do inglês nomeadamente é é amplamente suficiente para ter um domínio operacional da língua (EVR_FG:014)</p> <p>de uma forma generalizada os estudantes chegam à universidade com um conhecimento razoável da língua inglesa que é realmente a língua franca de comunicação não só no espaço europeu mas no mundo global/ e enfim no secundário todos eles/ ou quase todos/ têm uma segunda língua estrangeira/ ahm mas de facto</p>

	<p>uma aprendizagem mais aprofundada de línguas acho que se justifica nos sectores de formação em que a língua tem uma presença que não é apenas instrumental/ portanto em que é um objecto de estudo/ em todas as outras áreas de formação acho que não ahm/ que é utópico estarmos a pedir mais do que aquilo que existe actualmente (EVR_FG:016)</p> <p>o inglês deixou de existir porque a aprendizagem do inglês foi como sabe extremamente reforçada em toda a formação básica e secundária/ portanto aquele inglês que era ensinado no primeiro ano comum é um nível de inglês com que os alunos passaram a chegar à universidade/ portanto perdeu qualquer sentido (EVR_FG:018)</p> <p>por exemplo na organização dos planos de estudos dos cursos isso não existe/ eu creio que o que está subjacente é a ideia de que essa preparação se faz à margem do currículo/ portanto que cada um deve perceber que existe a oferta de cursos na universidade de Aveiro/ há cursos disponíveis/ portanto que quem quiser fazer esses cursos vai poder fazê-los// a ideia é que isso não faz parte do plano de estudos obrigatório/ mas será algo que cada um deverá procurar/ melhorar o seu nível de expressão numa outra língua/ mas na língua inglesa (EVR_FPG:012)</p> <p>eu considero relevante [a integração de disciplinas de línguas nos currículos de todos os cursos universitários]/ sim/ mas acho que isso se pode fazer por acréscimo/ quer dizer não creio ahm/ os planos de estudo hoje é muito complicado/ é uma questão muito complicada discutir as componentes de um plano de estudos/ e a dimensão do plano de estudos// hoje e comparando com anos ainda não muito recuados o que se vê é que a escolaridade obrigatória/ isto é os tempos lectivos são cada vez mais reduzidos/ porque se parte do princípio que o estudante é autónomo e que precisa de ter tempo para o seu trabalho individual/ ou seja não é preencher o tempo todo com aulas que dará necessariamente uma melhor formação (EVR_FPG:014)</p> <p>o que eu acho é que em termos de política linguística isto poderia ser uma componente do currículo mas não deveria ser para diminuir a importância que no currículo se dá às outras componentes da especialidade/ mas esta deveria ser uma componente obrigatória (EVR_FPG:014)</p> <p>vejo muito difícil que uma delas não seja o inglês [língua a integrar os currículos universitários]/ Portugal</p>
--	---

	<p>não resistirá à competitividade e concorrência com outros países/ no domínio do ensino superior/ se todos os diplomados do ensino superior não falarem correctamente inglês (EVR_FPG:018)</p> <p>é uma contradição e acho um erro [que de 2002/2003 para 2007/2008 o número de línguas ensinadas na UA no âmbito da formação pós-graduada não tenha aumentado significativamente)// penso que terá a ver com a ideia de que se julga que a formação em línguas é uma formação paralela/ cada um a levará por sua conta/ tal como não somos todos obrigados a praticar desporto/ mas há oferta/ portanto a formação em línguas será vista como uma coisa desse género/ eu acho errado porque acho que todos os diplomados do primeiro ciclo de Bolonha deviam ter um certificado em que como tinham competência em língua inglesa (EVR_FPG:030)</p> <p>acho absolutamente indispensável [a integração de disciplinas de línguas nos currículos de todos os cursos] / eu não faria nenhum curso da universidade que não tivesse uma língua/ e tê-la durante o tempo todo (EAR:070)</p> <p>isso poderia fazer parte da tal política estratégica da universidade de Aveiro/ do tipo ninguém sai da universidade de Aveiro sem dominar duas línguas estrangeiras além do português/ e dominá-las de forma oral e escrita/ ah mas tem que ser a sério não é por folclore (EAR:074)</p> <p>se fizermos a análise dos cursos de licenciatura e dos mestrados e dos doutoramentos vemos que é diminuto o número de cursos que tem lá espaço para as línguas/ esse é que é o problema (EPCD_DLC:020)</p> <p>as pessoas vão ter que tomar decisões e digamos que é o antecipar a vida activa/ as pessoas quando forem para a vida activa vão ter que tomar decisões/ se eu não sei isto/ preciso disto e tenho que o aprender/ formal ou informalmente eu tenho que ir obter novos conhecimentos e eu penso que esta dinâmica poderá começar desde já na aprendizagem de línguas (EPCD_DLC:032)</p> <p>depende um pouco da maneira como se integra no curso/ eu penso que é preferível uma solução deste género/ isto é o próprio curso demonstra a necessidade das línguas/ em química eles têm que ler em inglês/ não têm outra hipótese/ ou sabem ou não sabem/ se não sabem têm que ir aprender e aí o que é importante é haver uma capacidade de resposta institucional para isso (EPCD_DLC:032)</p>
--	---

	<p>mas pode ser uma cadeira extra-curricular ou coisas assim do género/ o esquema depois era uma questão de ser estudado (EPCD_DLC:032)</p> <p>eu penso que é mais importante do que isso e o mais valorante para mim é realmente a própria estrutura do curso mostrar que a necessidade das línguas é absolutamente fundamental (EPCD_DLC:032)</p> <p>cada vez mais a tendência é reduzir o número de disciplinas/ reduzir as cargas horárias/ se lá vamos por línguas as pessoas perguntam/ mas neste curso o que é relevante?/ é química ou é as línguas? (EPCD_DLC:032)</p> <p>não podia claramente ser todos os cursos têm uma língua e é o inglês/ por uma razão muito simples/ isto iria massificar o ensino e iria dar um nível de ensino que muitos dos alunos a frequentar já tinham/ no mínimo deveria haver uma escolha entre duas três quatro línguas conforme também a capacidade de resposta/ porque o importante não é dominar mais uma língua/ é dominar duas três ou quatro (EPCD_DLC:034)</p> <p>neste momento a nível de ensino do inglês no ensino preparatório e secundário ahm/ quem fez um acompanhamento minimamente consistente dessa aprendizagem chega aqui com um nível bastante razoável/ portanto para se desenrascar para ler e para falar ahm/ para comunicar mesmo dentro da sua especialidade um grupo muito significativo não precisará (EPCD_DLC:034)</p> <p>inglês específico para química para física não estou a ver que houvesse capacidade de resposta (EPCD_DLC:034)</p> <p>a existir uma coisa dessas seria há aquele espaço de línguas que pode ser preenchido conforme o que o aluno já tiver de trás/ se o aluno tiver bons conhecimentos de inglês não faz inglês/ faz alemão italiano francês/ três ou quatro hipóteses/ depois quantas mais forem mais difícil é gerir porque depois podemos ter um número muito diminuto de alunos para uma língua e portanto isso não pode funcionar (EPCD_DLC:034)</p> <p>eu penso que só há um curso que dá alternativa/ penso que é os técnicos superiores de justiça em que os</p>
--	--

	<p>alunos podem escolher entre francês e inglês/ o problema é que quando o número de alunos para francês é muito diminuto não dá para funcionar/ portanto às vezes acontece isto/ nós tentámos uma vez forçar mas mas não ficámos satisfeitos com o resultado (EPCD_DLC:052)</p> <p>muito difícil [a integração de disciplinas de línguas nos currículos de todos os cursos da universidade] porque ahm/ as línguas são muitas vezes adquiridas noutros contextos/ se a pessoa gosta de aprender línguas vai a uma escola de línguas por si (ERI_PE:064)</p> <p>eu confesso que eu acho que isso é uma obrigação da escola secundária sem dúvida nenhuma porque os alunos estão doze anos na escola/ começam a aprender inglês a partir do do do ahm (ERI_PE:066)</p> <p>julgo que a universidade devia era exigir que o secundário já lhe trouxesse alunos preparados/ o que devia era ahm/ de facto agora com a reforma de Bolonha e com o primeiro ciclo de três anos foi dramático nesse aspecto/ era que todos os cursos deviam ter um espaço dedicado à aprendizagem de uma língua estrangeira mas em que o aluno não fosse obrigado a seguir esta língua ou aquela/ em que a sua formação digamos obrigava a ter uns tantos créditos ou a atingir um certo nível de língua estrangeira que não o inglês/ e nesse aspecto acharia positivo/ mas mas naquele aspecto de agora vamos todos aprender chinês ou vamos todos aprender alemão/ não/ considerar isso como um aspecto importante das competências transversais/ saber comunicar noutra língua e não limitar ao inglês porque só só o inglês limita um bocadinho a possibilidade de contactos não a nível científico claro mas de outra natureza (ERI_PE:068)</p> <p>eu acho que o inglês nós assumimos que eles têm obrigação de o saber/ a universidade não tem obrigação de ensinar inglês/ isso é obrigação do secundário/ pode ser assim vocês fazem um teste de entrada e se não atingirem aquele nível expectável têm a obrigação de o melhorar/ nós podemos oferecer cursos mas não contabilizam como créditos/ não faz sentido estar a dar créditos universitários àquilo que devia ser a missão do ensino secundário/ já a aprendizagem de outra língua eu acho que era um dado muito positivo/ fosse ela qual fosse/ pela componente cultural e de comunicação (ERI_PE:070)</p> <p>através do ensino que começa cada vez mais cedo espera-se que os jovens na universidade tenham mais competência linguística/ e que a aquisição de línguas nas universidades e na vida profissional seja um investimento financeiro reduzido e que as competências linguísticas sejam superior (EC_AMIP:04)</p>
--	---

	<p>quer dizer que tem que haver uma responsabilização das próprias pessoas que vêm para a universidade/ tivemos três vítimas desse problema este ano que tiveram que desistir da sua estadia Erasmus porque não conseguiram assistir às aulas em pé de igualdade com os outros estudantes/ foram para o Luxemburgo e não tinham um conhecimento suficiente de francês e alemão para poder seguir as aulas/ e a universidade do Luxemburgo não tinha aulas para estrangeiros e então desistiram e vieram embora no final do primeiro semestre quando estavam previstos dois semestres (EC_AMIP:06)</p> <p>eu acho que sim [importante ou relevante a integração de disciplinas de línguas nos currículos de todos os cursos universitários] principalmente porque uma grande parte da nossa cultura científica e a que nós temos acesso é em inglês (EP_AAUA v:024)</p> <p>sim/ claro que sim [importante todos os cursos terem disciplinas de inglês] (EP_AAUA v:026)</p> <p>o inglês acho que sim que deve estar nos currículos/ o português não me parece que deva estar nos currículos/ pode haver uma promoção do ensino avançado em algumas circunstâncias mas que não faça parte dos currículos/ podia haver como formação extra-curricular como existe por exemplo na UNAVE/ é principalmente para os docentes mas a UNAVE poderia oferecer formação para essa necessidade/ para corrigir algumas coisas no domínio do português (EP_AAUA v:032)</p> <p>neste momento pouca coisa se alterou/ pela minha experiência pouca coisa se alterou/ a única coisa que Bolonha veio fazer neste momento foi a alteração dos currículos (EP_AAUA v:036)</p> <p>para ter uma unidade curricular nos currículos obviamente que prejudica [a presença de línguas nos currículos]/ prejudica pela operação que foi feita/ sabemos perfeitamente que os currículos foram adaptados para cumprir o três mais dois e espremeu-se ali muita coisa/ foi uma operação mais de cosmética do que outra coisa ahm (EP_AAUA v:038)</p> <p>ora encurtando os ciclos isso não dá muito espaço para meter outras coisas mas ahm/ isso tem que ser revisto/ não só é importante rever os currículos e dar verdadeiramente os créditos que as cadeiras valem como aliviar se calhar alguma tensões em algumas cadeiras porque é matéria a mais/ depois nessa reformulação talvez possa haver a reinserção da da ahm/ da unidade curricular em línguas/ pode ser mas é</p>
--	--

	um grande trabalho pela frente para isso acontecer/ um grande trabalho mesmo/ gigantesco (EP_AAUA v:038)
--	--

C2. Línguas na Investigação	
Subcategorias	Ocorrências
C2.1. Língua e internacionalização da investigação	<p>eu acho que nós podemos publicar mesmo assuntos de linguística em inglês/ e portanto isso não minoriza em nada a nossa investigação/ pelo contrário/ torna-a mais conhecida e dá uma capacidade maior de divulgação (ER:010)</p> <p>convenhamos que a língua da ciência é neste momento o inglês/ assim como no século passado a língua da política e da comunicação diplomática era o francês/ agora já nem isso é/ agora já é o inglês/ a língua de comunicação científica nunca foi o francês/ sempre foi o inglês muito por influência dos Estados Unidos é certo/ e é cada vez mais/ portanto as publicações em inglês não é por a gente ter uma preferência especial pelo inglês/ é porque na realidade a língua de comunicação científica é o inglês (ER:014)</p> <p>eu escrevo um artigo científico e se tiver que procurar um livro de referência para a minha investigação se tiver uma coisa em alemão tenho muito dificuldade em ler/ vou à procura de qualquer coisa sobre aquele assunto publicada em inglês/ e portanto ao mesmo tempo o impacto que tem ahm ahm/ publicar em inglês não só não é negativo como pode trazer algum valor acrescentado em termos de tornar conhecida a nossa investigação (ER:016)</p> <p>acho que é importante realmente enfim/ preservar a diversidade linguística na Europa/ isto sem digamos/ sem colidir com realmente a existência de uma língua franca de publicação no espaço europeu (EVR_FG:04)</p>

	<p>tudo está organizado no campo científico pelas publicações em língua inglesa/ eu não considero que o haver uma ênfase especial à publicação em língua inglesa que impeça de publicarem em outras línguas/ mas tira a vez/ um artigo não se publica duas vezes/ e se nós queremos competir no número de publicações nós temos que dar a primazia à língua inglesa (EVR_FPG:06)</p> <p>o inglês sim [língua de redacção das teses de doutoramento]/ porque é a língua da comunidade científica (EVR_FPG:036)</p> <p>do lado da ciência vou-lhe ser muito franco directo/ eu diria quase cruel/ o plurilinguismo está morto/ quer dizer poderá enfim tecnicamente estar moribundo mas em termos práticos está morto/ mesmo os resistentes como os franceses e os espanhóis que resistiram o máximo possível/ ahm estão à render-se à evidência do inglês para disseminar os resultados das suas investigações (EVR_I:04)</p> <p>na área da ciência o predomínio do inglês nota-se nos livros e revistas da especialidade/ nós caminhamos do ponto de vista linguístico para uma situação monolítica na ciência (EVR_I:08)</p> <p>eu diria mesmo o monopólio do inglês como língua veicular na investigação (EVR_I:014)</p> <p>eu submeto um artigo em inglês/ escrevo-o em inglês até porque se essa revista não o aceitar eu a seguir tento noutra/ e portanto faço-o logo em inglês para a primeira tentativa mesmo que essa revista me diga que aceita em espanhol/ mas a mim dá-me o mesmo trabalho ser em inglês ou espanhol/ mesmo que eu dominasse o espanhol/ domino-o em termos de falar/ escrever tenho algum problema mas também tenho o inglês/ o trabalho é o mesmo mas eu prefiro escrevê-lo logo em inglês/ portanto eu envio em inglês (EVR_I:022)</p> <p>do lado da ciência eu penso que a batalha está perdida/ pelo menos nas próximas gerações (EVR_I:028)</p> <p>quer dizer o critério número um [de escolha das línguas a utilizar nos encontros científicos] é aquele que eu disse há bocado/ é o da divulgação/ é onde é que temos maior potencial de</p>
--	---

	<p>divulgação/ por que é que o inglês se impôs?/ porque é é a língua das duas potências económicas dominantes desde meados do século dezanove/ primeiro a Inglaterra e depois os Estados Unidos/ se de repente a potência económica dominante passasse a ser a China provavelmente passávamos todos a aprender chinês/ o nosso critério é este/ por que é que nós substituímos uma língua por outra?/ porque de repente a língua que utilizávamos deixa de ter eficácia para atingir o público que nós pretendemos atingir/ se os chineses desatarem todos a aprender inglês se calhar já não é necessário aprender chinês (EVR_I:070)</p> <p>nós começamos a ter uma rede de excelentes cientistas presentes nas redes internacionais de ciência e conhecidos/ é preciso inventar uma maneira destes cientistas contribuírem eventualmente para se criar por exemplo um lugar na net de publicação científica em português/ que tenha o mesmo valor que os papers que eles publicam em língua científica noutros lados/ ao mesmo tempo (EAR:010)</p> <p>quando eu comecei a minha vida científica haviam fortíssimas revistas científicas em língua alemã e língua francesa/ as revistas em língua alemã sobretudo foram pioneiras nisso/ passaram a publicar em inglês/ porquê?/ porque o mundo digamos científico/ estou-lhe agora a falar das ciências exactas naturais/ físicas e químicas etc/ esse mundo fala a língua inglesa entre ele/ portanto isto é uma coisa que foi considerada como normal (EAR:016)</p> <p>as pessoas das áreas das ciências sociais em Portugal/ eu já lhes disse isso/ precisam de mudar radicalmente o modo como estruturam a investigação e a publicam/ e têm que fazer isso como fazem os melhores investigadores do mundo anglo-saxónico/ porque é essa a língua franca que está aí/ ainda têm aí uma chance de terem um grande universo de língua francesa mas cuidado porque isso tem os dias contados/ porque a Índia é enorme e vai crescer/ vai ser uma potência científica/ que língua é que eles vão usar?/ e acha que a China vai usar o francês?/ não vai/ portanto se se quiser criar uma comunidade científica que seja reconhecida têm que publicar em inglês (EAR:018)</p> <p>portanto fazer um artigo em português usando o mesmo referencial de um iminente pensador de outra língua ahm tem tanto valor em Portugal como tem para outros/ ah mas tem que ser uma coisa</p>
--	---

	<p>de altíssimo valor/ que toda gente vai querer citar/ está a perceber?/ e depois mais tarde/ naquele mesmo sítio/ publicá-lo em inglês/ portanto ter ali um tempo em que as pessoas interrogam/ por que é que está tanta gente a citar este tipo?/ e depois mais tarde traduzi-lo (EAR:018)</p> <p>sabe que há coisas que são inevitáveis/ se a Susana quiser fazer um encontro para as melhores pessoas de uma certa área tem que o fazer em inglês (EAR:066)</p> <p>aquilo a que eu sou relativamente crítico é um discurso desvalorizador do valor da língua inglesa para fora das ciências exactas e naturais/ o que acontece muito em Portugal/ porque isso vira-se contra as áreas que fazem isso/ elas próprias se desvalorizam ao entrarem por aí (EAR:026)</p> <p>é que quem não ler essas línguas [românicas] fica ignorante do que é que se está a fazer aí/ e agora vocês dizem/ quantos são?/ e se vocês forem ver são uma fracção enorme do mundo/ repare/ se quiserem discutir o resultado da vossa investigação entre pares e isso é o melhor escrutínio de quem investiga/ vocês excluem da investigação uma quantidade de pares brutal (EAR:032)</p> <p>só tenho uma resposta <RI>/ e a resposta é o inglês/ é a língua que eu escolheria [a utilizar em encontros científicos, reuniões no âmbito de projectos, em redes internacionais] é a língua que se tornou a língua franca de tudo e que permite dar a conhecer o nosso trabalho (ERI_PE:048)</p> <p>lembro-me que quando comecei a trabalhar na investigação que havia revistas em francês/ revistas em alemão/ revistas em inglês/ revistas de elevada cotação científica/ ahm se nos lembrarmos de todos os trabalhos da física nos anos vinte do século passado a maior parte era feita em alemão/ a partir mais ou menos dos anos cinquenta o inglês começou-se a afirmar e numa rapidez extraordinária// agora essas revistas alemãs e francesas continuam a existir mas publicam em inglês/ de maneira que é quase implícito quando vamos para uma reunião científica com parceiros de vários países que tem que se falar o inglês (ERI_PE:050)</p> <p>na investigação e na ciência que é uma ciência globalizada que não tem fronteiras geográficas ahm/ a questão da gestão de línguas é muitíssimo mais difícil e é mais fácil ao mesmo tempo/ como sabemos todos a língua inglesa tornou-se a língua franca da ciência e da tecnologia embora a língua chinesa venha ameaçar esse lugar sobretudo ao nível da tecnologia nos futuros anos// a</p>
--	--

	<p>ciência digamos toma conta de si própria através do uso da língua inglesa (EC_AMIP:010)</p> <p>na comunidade científica internacional é a língua [inglês] dominante neste momento/ não é por mais nada/ porque se fosse o francês que fosse o francês (EP_AAUA:028)</p>
C2.2. Língua como instrumento de acesso ao conhecimento científico	<p>se eu estiver num congresso e tiver que apresentar um paper e tiver que falar com alguém que só vi ali na altura e tiver que perceber o que ele está a fazer a língua de comunicação é o inglês/ e nós somos prejudicados em Portugal se não falarmos correctamente expeditamente o inglês/ e portanto neste momento eu acho que isto na maioria das universidades já se passa/ quer dizer a comunidade científica fala inglês/ essa preocupação está lá e as pessoas já falam (ER:018)</p> <p>quando é preciso que as conclusões de uma reunião ou um relatório científico sejam feitos de forma precisa então temos que recorrer a uma língua que seja entendida correctamente por todos (ER:020)</p> <p>nunca podemos desprezar a publicação em língua inglesa porque ficaremos segregados do resto do mundo// o nosso problema é compatibilizar isso com aqueles que são os nossos deveres de contribuir para o aumento do conhecimento junto dos destinatários/ quem quiser intervir no domínio da educação tem que pensar nos professores (EVR_FPG:06)</p> <p>vamos imaginar um artigo a duas colunas/ a da esquerda em versão inglesa e a da direita em português/ quem é que vai ler a versão portuguesa?/ o meu aluno/ estou a fazer bem ao meu aluno?// ou ou a aumentar-lhe a preguiça? (EVR_I:038)</p> <p>os franceses foram muito mais lentos a fazer isso [a publicar em inglês] / e portanto também não é por acaso que eles estão muito mais atrasados em termos de desenvolvimento científico do que estão os alemães/ porque esse mundo movimenta-se em língua inglesa (EAR:016)</p> <p>eu vejo um aspecto que é positivo que é a terminologia// nós conseguimos encontrar uma língua comum que é entendida por todos/ por exemplo entre nós e o Brasil/ nós usamos terminologias diferentes/ nós temos uma tradição derivada do francês dos anos em que o francês era a língua</p>

	<p>internacional/ os brasileiros têm influência dos Estados Unidos/ de maneira que nós temos montes de exemplos de termos que são traduzidos diferentemente numa língua e na outra/ o ter uma língua que é comum e em que a terminologia é a mesma é uma ponte que facilita o contacto/ portanto nesse aspecto eu vejo que é positivo que haja uma única língua de contacto (ERI_PE:054)</p>
<p>C2.3. Língua como instrumento de sucesso científico-profissional do investigador</p>	<p>eu vou ter sempre é cuidado com a versão inglesa porque eu não quero apenas que o meu artigo seja publicado/ eu quero que o meu artigo seja citado/ e agora estamos a chegar ahm/ eu deixei isto de propósito/ o problema é que ahm / na medida ahm/ por isso é que é difícil quebrar este ciclo/ porque cada vez mais a avaliação das pessoas na sua vertente de investigação é pelo impacto do seu trabalho (EVR_I:032)</p> <p>é pelos medidores de impacto/ já nem é pelo indicador de produção/ é o indicador de impacto/ e portanto o indicador do impacto ahm/ os indicadores que existem é o número de vezes que o nosso artigo é referenciado/ então vamos às bases de dados como esta/ quem é que vai lá?/ é o português?/ que portugueses existem passíveis de citar o meu trabalho?/ e mais/ se ainda por cima quisermos podemos/ depois vamos refinando estas coisas/ vamos ver quantas vezes este artigo foi citado/ depois a seguir é quantas vezes foi citado descontando as pessoas que são autores co-autores ou trabalham com eles/ então aqui em Portugal em áreas científicas pequenas eliminamos o universo todo/ por exemplo na minha área/ eu trabalho em argilas/ não há ninguém a trabalhar no país em argilas que não tenha sido meu aluno de doutoramento// portanto o assunto está morto/ eu não tenho público/ só um curioso que pode ir consultar mas provavelmente não vai referenciar (EVR_I:034)</p> <p>quando nós estamos na investigação o que nós queremos é ser reconhecidos/ e para sermos reconhecidos temos que falar a língua que permite o reconhecimento (EVR_I:050)</p> <p>penso que os investigadores estão muito conscientes que os seus trabalhos terão sempre mais citações se estiverem em inglês (EC_AMIP:010)</p>

C3. Línguas na Interação com e na Sociedade	
Subcategorias	Ocorrências
C3.1. Língua como estratégia de estabelecimento de relação com a sociedade	<p>eu não tenho nada ahm a ideia de que devemos deixar de comunicar a nível internacional em inglês para preservar as nossas próprias línguas/ não tenho essa ideia/ nós temos que estar voltados para o futuro e temos que perceber que a eficácia da interação das universidades com a sociedade internacional necessita de língua entre parêntesis franca/ e para mim essa língua franca é o inglês (ER:06)</p> <p>acho que é absolutamente essencial nós podermos ter como temos um serviço de relações internacionais que seja capaz de comunicar em inglês e francês (ER:08)</p> <p>tornarem a Universidade de Aveiro mais aberta e mais conhecida lá fora [papel das línguas na internacionalização da UA]/ pelo facto de nós termos capacidade ahm/ de termos os nossos serviços a falarem uma língua seja ele inglês seja ele francês ou espanhol/ o papel das línguas dentro da universidade/ saberem as pessoas que nos visitam que a universidade tem a capacidade de os acolher de forma ahm amigável ahm/ se eu não for capaz de falar italiano e houver alguém nas línguas que saiba peço para vir ajudar/ isso é uma marca de internacionalização de uma universidade (ER:024)</p> <p>se nós pensarmos noutros países na Europa/que também são periféricos como nós/ por exemplo a Escandinávia/ eles têm a sua própria língua mas para o exterior é tudo em inglês/ há na Suécia e na Noruega universidades de língua inglesa/ os cursos são em inglês/ é tudo em inglês/ e basta-lhes o inglês que ficam abertos para todo o mundo (EVR_FPG:08)</p> <p>o conhecimento de outras línguas é um instrumento base para que a internacionalização e a relação com a sociedade mais internacional aconteça/ é a base da comunicação e portanto acho que há uma necessidade grande que é sentida por todos de nos expressarmos bem principalmente em inglês (ECD_RE:036)</p> <p>cada vez mais acontece por exemplo ao recrutarmos pessoas para o centro de atendimento geral da UA ahm/ cada vez mais estamos a recrutar pessoas que dominem completamente o inglês e de preferência tenham conhecimentos numa outra língua adicional/ seja ele espanhol francês/ o</p>

	<p>recrutamento exige já isso (ECD_RE:038)</p> <p>houve sempre algumas componentes [da página Web da UA] mais transversais que sempre estiveram em inglês/ há desde há uns três quatro anos um esforço muito grande de tradução de todos os conteúdos que tenham a ver com planos de estudo com toda essa área de promoção da mobilidade/ ahm e foi dada resposta a essa necessidade e foi dada até realmente ao nível dos conteúdos da disciplina/ e por isso temos o ECTS label que corresponde a esse esforço/ ahm mas é nesta componente de apresentação dos cursos e de todos os conteúdos que lhes estão associados (ECD_RE:056)</p> <p>o nosso site continua a não estar em inglês/ é evidente que um estudante mesmo que esteja interessado e se for ao site da universidade vai logo ficar desmotivado (EC_AMIP:040)</p> <p>temos um grande handicap/ nós não temos o nosso site todo traduzido para inglês e devíamos ter (EP_AAUA:018)</p> <p>o domínio da língua inglesa faz com que a instituição seja mais apetecível em qualquer circunstância/ é mais apetecível se soubermos que vamos encontrar alguém que nos percebe e que vamos ter capacidade de nos fazer entender (EP_AAUA:078)</p>
C3.2. Língua como instrumento de construção do relacionamento intercultural	<p>as nossas línguas maternas [dos países do sul da Europa] acho que aproxima muito o nível de troca/ e não é só troca de informação/ é uma troca de informação muito ligada ao nível emocional porque eu posso trocar informação ao usar um computador e não é a mesma coisa que nós estamos aqui a fazer as duas/ portanto este estilo de comunicação que é tão essencial/ a facilidade e eficiência da própria comunicação consegue-se por exemplo a falar italiano/ se eu perceber alguma coisa de italiano e até tentar comunicar consigo em italiano/ é óbvio que isto só acontece em ambientes informais (ER:018)</p> <p>embora o inglês seja generalizado na Europa há ainda países em que um bom número de pessoas não fala inglês/ e por outro lado ahm/ para o dia-a-dia conhecer a língua do país é obviamente importantíssimo para conseguir comunicar com as pessoas/ para conseguir inserir-se no quotidiano</p>

	<p>do local (EVR_FG:040)</p> <p>a integração acontece por múltiplas vias e a língua é uma delas/ agora reportando-me à minha experiência de há quarenta anos/ eu acho que nunca me integrei porque eu nunca soube a língua alemã/ quer dizer eu não tive interlocutores/ o não saber a língua obstaculizou que eu percebesse melhor aquilo/ por exemplo/ eu disse-lhe há pouco que nunca pude ir a um cinema/ porque a língua era um obstáculo (EVR_FPG:058)</p> <p>quando se vem para um curso vem-se para uma comunidade mas a língua ajuda-nos a compreender o sítio onde chegámos e a usufruir melhor daquilo que nos pode oferecer o país que nos acolhe (EVR_FPG:058)</p> <p>portanto a língua é algo que nos pode ajudar a inserir numa comunidade/ não conhecer a língua faz com que o esforço para compreender as outras coisas seja muito grande/ outras coisas culturais por exemplo (EVR_FPG:058)</p> <p>a partir da altura que teve um universo de investigadores que vêm dos países mais diversos passou a utilizar como língua de comunicação interna o inglês/ não é só de publicação/ é também de comunicação/ o director comunica com os membros do CICECO em inglês/ portanto este caso eu conheço/ e agora repare o seguinte/ qual é o efeito disto?/ a Susana vê crescer aqui neste centro de investigação pessoas com os mais diversos interesses e locais/ e como é que esta gente se sente?/ sente-se bem/ num bom ambiente/ houve uma opção e o inglês é a língua de comunicação (EAR:050)</p> <p>toda a gente que faz aqui um curso deve frequentar um curso de português/ isso pode fazer parte da inscrição/ porquê?/ para estar num ambiente português usando a língua portuguesa/ interagindo com o povo português e a sua cultura/ acha que há alguém que não quereria fazer? (EAR:078)</p> <p>o facto de alguns países terem adoptado o ensino progressivo em inglês/ cada vez mais principalmente nos países que têm uma língua minoritária na Europa/ simplesmente uma medida que pode parecer importante pode também trazer problemas/ problemas porque muitas vezes esses</p>
--	---

	<p>esses programas são desenhados exclusivamente para os estudantes estrangeiros/ de maneira que eles chegam em grupo de vários países/ convivem entre eles mas praticamente não imergem na cultura do próprio país/ portanto o facto de abrir extraordinariamente apenas a uma língua franca traz este grande inconveniente (ERI_PE:024)</p> <p>para a língua não ser uma barreira à integração tem que haver pelo menos um conhecimento dos rudimentos da língua do país para permitir uma comunicação básica do dia-a-dia (ECD_RE:070)</p> <p>eu noto que os estudantes dos países mediterrâneos e muitos outros quando iniciam ahm/ quando vêm à Universidade no início do ano para se inscreverem estão a falar todos a sua própria língua ou inglês/ quando nós fazemos o atendimento dos estudantes durante o ano e no final do ano a língua utilizada por esses mesmos estudantes é principalmente a portuguesa/ é curioso ahm/ a nossa experiência mostra que os estudantes insistem em falar português por questões de integração na cidade/ isso é curioso (EC_AMIP:052)</p> <p>ainda ontem tive uma belíssima conversa com uma polaca num português impecável// uma aluna sérvia veio ao nosso gabinete porque estava a organizar um evento de aprendizagem linguística com estudantes aqui da universidade/ para fazerem publicidade das suas próprias universidades e explicou-me o evento em português// então eu noto um esforço para se integrarem no campus/utilizando o português/ e não acredito que os estudantes estejam isolados e que estejam só em grupo (EC_AMIP:054)</p> <p>porque provavelmente para nós é natural ahm [que nos documentos da AAUA não surja a questão das línguas quando se fala na promoção do contacto intercultural]/ o inglês ser para nós natural na comunicação e contacto intercultural com alunos de mobilidade e de não pensarmos que existe esse problema (EP_AAUA:046)</p> <p>como para nós a língua é uma coisa normal não é para nós uma preocupação/ nós assumimos que a nossa geração toda ela sabe falar inglês e às vezes não nos preocupamos com aqueles que não sabem (EP_AAUA:046)</p>
--	---

	<p>principalmente a disponibilidade da comunidade para os receber e a capacidade para aceitar as diferenças que eles trazem [factores cruciais para uma boa integração dos alunos internacionais de mobilidade]/ isso pode ser alcançado se dentro da comunidade houver mecanismos que alerte a comunidade para isso/ tendo pessoas que já esperam esta dificuldade de os percebermos a eles e de eles nos perceberem a nós torna-se mais fácil/ o problema da língua é facilmente resolvível com o inglês porque deduzimos que o aluno Erasmus sabe inglês (EP_AAUA v:076)</p>
--	---

**Anexo 13. Representações das línguas (inquéritos por
questionário aos Directores de Curso):
grelha de categorização das unidades de registo por categoria**

C1. Línguas na Formação	
Subcategorias	Ocorrências
C1.3. Língua como capital (económico-profissional)	<p>Na perspectiva do médio/longo prazo, importa assinalar que o exercício de uma das muitas profissões no âmbito da administração pública para as quais os alunos são preparados, implica, cada vez mais, o domínio de línguas estrangeiras (com particular incidência para o Inglês). Pense-se, como exemplo paradigmático, no contexto de governança actual enquadrado pela União Europeia, enquadramento ao qual as referidas profissões dificilmente podem ‘escapar’ e que requer ferramentas comunicacionais como o domínio de línguas estrangeiras (Administração Pública).</p> <p>Não me parece ser de desprezar a percepção (importante para a definição dos tais critérios) de que, num contexto claramente dominado pelo inglês, o domínio de línguas ‘minoritárias’, como o francês, o espanhol ou o alemão, possa constituir um argumento de peso na abordagem ao mercado de trabalho (Administração Pública).</p> <p>Os critérios subjacentes à escolha destas Unidade Curriculares (UC) estiveram sobretudo ligados à importância que o Inglês tem nas relações empresariais devido à crescente globalização dos mercados, e ainda que ciclicamente outras línguas ganhem relevância a língua verdadeiramente global no mundo dos negócios é o Inglês (Comércio).</p> <p>Considero extremamente importante a integração das UC de línguas na licenciatura em Comércio (...) a crescente globalização dos mercados levará os alunos a integrar empresas com necessidade de se internacionalizarem e para isso é necessário dominar outras línguas além do português. Nenhum aluno terá uma boa formação na área de Comércio se ela não incluir línguas no seu percurso (a menos que já tivessem essas competências, o que não é o caso) (Comércio).</p> <p>Uma das preocupações que houve, desde sempre, na concepção dos diversos planos de estudos das licenciaturas e bacharelatos oferecidos pela ESTGA foi a de incluir uma ou mais unidades curriculares (UC) de língua inglesa; isto porque se entende que o desenvolvimento de competências nesta área enriquece o perfil profissional definido para cada um dos cursos (Documentação e Arquivística).</p>

	<p>A integração de UC da área científica das Línguas no curso de Documentação e Arquivística é claramente vantajosa por razões intrinsecamente ligadas à área do curso e ao eventual desempenho mais rigoroso de algumas funções por parte do futuro profissional em Documentação e Arquivística (Documentação e Arquivística).</p> <p>Para além disto, por se tratar de uma língua [Inglês] que é amplamente utilizada na comunicação com os mais diversos interlocutores internacionais, também prepara os alunos para contextos de mobilidade profissional (Documentação e Arquivística).</p> <p>...o conhecimento de uma língua estrangeira, em especial o Inglês, faz parte das expectativas que as entidades empregadoras têm relativamente aos engenheiros formados na ESTGA (Engenharia Electrotécnica).</p> <p>A escolha da disciplina de língua obrigatória num curso de Engenharia deverá ter como critério a importância que o domínio dessa língua poderá representar no exercício da profissão (Engenharia Electrotécnica).</p> <p>Muito relevante [a integração de disciplinas de línguas no currículo deste curso], sobretudo pelo contexto profissional se fazer em grande contacto com outros países e o Inglês ser uma língua franca (Marketing).</p> <p>Capacitação para o exercício profissional [critérios subjacentes à escolha de disciplinas de línguas] (Marketing).</p> <p>O domínio técnico da língua inglesa é fundamental para os profissionais na área das tecnologias da informação (Tecnologias da Informação).</p> <p>Desenvolver/fornecer os conhecimentos de inglês com o objectivo de desenvolver a capacidade de os alunos poderem desenvolver a sua actividade junto dos utentes do sistema de aplicação de justiça em Portugal provenientes de vários países tendo em conta que vivemos num país de turismo membro da EU e integrado num mundo cada vez mais globalizado (Técnico Superior de Justiça).</p> <p>A escolha destas disciplinas de línguas deve-se ao facto destas línguas se encontrarem entre as línguas mais utilizadas no sector do turismo e as que são faladas pelos principais mercados turísticos portugueses</p>
--	---

	(Turismo).
C1.4. Língua como acesso ao conhecimento	<p>As razões da relevância de disciplinas de línguas podem ser perspectivadas a curto e médio/longo prazo. Na perspectiva do curto-prazo, a aprendizagem de uma língua estrangeira (designadamente o Inglês) constitui um contributo fundamental para a preparação do aluno para ‘enfrentar’ os desafios do processo de ensino/aprendizagem na globalidade da licenciatura (e ciclos posteriores). De facto, são muitas as áreas disciplinares de AP e dos mestrados que lhe estão associados que têm como fontes de informação e conhecimento documentos escritos em inglês (Administração Pública).</p> <p>A integração de disciplinas de línguas é fundamental, em especial da língua inglesa. Razões: as obras e os artigos publicados respeitantes a várias unidades nucleares da Licenciatura estão, frequentemente, em língua inglesa; as traduções em português típico do Brasil (nos casos em que existem) apresentam, frequentemente, muitas imprecisões (Contabilidade).</p> <p>No caso específico da Licenciatura em Documentação e Arquivística, a selecção do Inglês como língua estrangeira obrigatória prende-se também com o facto de se pretender formar profissionais que irão provavelmente lidar com bastante variedade documental e de, neste momento, esta ser a língua franca em praticamente todas as áreas do saber (Documentação e Arquivística).</p> <p>A escolha do inglês como obrigatória dos planos curriculares dos cursos de engenharia electrotécnica prende-se com o facto de o domínio do Inglês ser, geralmente, fundamental para o exercício da profissão Engenheiro Técnico, já que: grande parte de catálogos e manuais de equipamentos e matérias serem em Inglês; a informação técnica de assuntos mais específicos e as novidades tecnológicas são, na sua maioria, divulgadas em Inglês (nomeadamente a informação disponível na Internet (Engenharia Electrotécnica).</p> <p>Pretendia-se dotar o aluno de conhecimentos do jargão/termos técnicos específicos do marketing (Marketing).</p> <p>A disciplina de inglês técnico visa desenvolver os recursos linguísticos que permitam aos estudantes ler e interpretar textos com características técnicas e científicas (Tecnologias da Informação).</p>

C1.5. Língua e inserção curricular	<p>Na base da reformulação [de 2002/2003 para 2007/2008] estão factores que são alheios à “gestão” da licenciatura, uma vez que dizem respeito à dinâmica interna do Departamento de Línguas (Administração Pública).</p> <p>Como sentimos que as competências a este nível [Inglês] trazidas do ensino secundário são manifestamente escassas é imprescindível integrar estas UC no plano curricular (Comércio).</p> <p>Tratou-se de uma escolha [redução das disciplinas de línguas no currículo] que teve que ver com necessidades de compactação de disciplinas e de cargas horárias, as quais se manifestaram mais intensamente com a “Reforma de Bolonha” (Contabilidade).</p> <p>Penso que tendo em conta as limitações de anos e de ECTS decorrentes de Bolonha não faria sentido existirem mais UCs de línguas na LTSJ (Técnico Superior de Justiça).</p> <p>Penso que a redução do número de disciplinas da área das línguas [de 2002/2003 para 2007/2008] se deveu à redução do número de disciplinas imposta pelo processo de Bolonha (Turismo).</p> <p>Julgo que o facto de uma destas disciplinas constituir, actualmente, uma disciplina de opção, se deverá à necessidade de flexibilizar os percursos formativos dos alunos, de modo a possibilitar aos alunos a escolha de um tipo de formação que se adequa mais às suas necessidades (Turismo).</p> <p>Consideraria importante integrar mais disciplinas de línguas na licenciatura em Turismo se esta licenciatura pudesse ter mais disciplinas. Não podendo, penso que os alunos deverão tentar obter uma formação complementar em línguas por si próprios (Turismo).</p> <p>Só temos capacidade (e dimensão) para oferecer 1 língua, mas gostava de ter mais (Marketing).</p>

**Anexo 14. Representações das línguas (inquérito por
questionários aos alunos):
grelha de categorização das unidades de registo por categoria**

C1. Línguas na Formação	
Subcategorias	Ocorrências
C1.3. Língua como capital (económico-profissional)	<p>Inglês</p> <p>Como hoje em dia, temos uma abertura no âmbito da circulação pelos países da Europa, tanto em percursos académicos e profissionais, ter conhecimento de várias línguas facilita e dá-nos outras oportunidades profissionais (Q26); Inglês porque é essencial para o desenvolvimento de qualquer empresa em termos de expansão para o estrangeiro e é uma mais-valia para o desenvolvimento em termos profissionais (Q47); Porque é fundamental como instrumento de trabalho (Q53); Área Profissional (Q57); Porque são importantes como meio de comunicação para integração de um emprego, tanto dentro como fora de Portugal (Q84); São muito importantes, principalmente na área de engenharias e facilitava a possibilidade de poder trabalhar no estrangeiro (Q87); Porque são essenciais e imprescindíveis para uma integração e procura de emprego fora do país (Q103); Sendo um curso da área de turismo é importante o domínio de várias línguas. Escolhi estas línguas, porque dizem respeito aos países de origem dos turistas que nos procuram (Q113); Por ser um curso de turismo e, porque são as línguas mais faladas (Q115); Língua dominante a nível global, principalmente na área dos negócios. Importante para arranjar emprego (Q131); Penso que são muito úteis para o nosso futuro profissional (Q132); Cada vez mais se trabalha em empresas multinacionais onde é necessário contactar com clientes de empresas de outros países (Q136); No meio empresarial, no qual os alunos se irão integrar futuramente, será importante o domínio de outras línguas. Assim, acho que seria importante a integração de pelo menos uma disciplina de línguas (Q141); Porque na área do turismo para se conseguir emprego é fundamental um bom conhecimento de várias línguas (Q142); Para mim, são as mais importantes a nível profissional neste momento (Q145); Para o futuro profissional nesta área é muito complicado conseguir evoluir sem ser fluente nesta língua (Q147); Em engenharia e Gestão industrial temos que estar preparados para viver no mundo industrial e este implica quer a convivência, quer a troca de conhecimento, principalmente na Europa mas cada vez mais no oriente também, e nesta barreira a língua inglesa é importantíssima senão fundamental (Q149); Tendo em conta a evolução dos mercados e das possibilidades de emprego, são sem dúvida as mais importantes (Q153); Relevância para a empregabilidade em turismo (Q156); Falado por todos e muito importante no contexto de negócios (Q159); Nos dias de hoje, o inglês é uma ferramenta muito importante para a</p>

	<p> vida profissional de todos nós (Q162); A escolha prende-se apenas com o facto de serem estes os principais mercados emissores de turistas para o nosso país (Q166); É praticamente impossível trabalhar na nossa área sem necessitar de falar outras línguas. É-nos exigido um bom conhecimento de inglês, no entanto quem não tem dinheiro para pagar uma escola de línguas não consegue satisfazer esse requisito. O inglês é essencial para se conseguir um emprego (Q171); Porque é a língua mais falada, e para negociar é essencial. Uma vez que hoje em dia os mercados são globais (Q174); Porque são as básicas para me poder realizar no mercado de trabalho quando o ingressar (Q189); São as línguas mais faladas/fluentes no mercado de trabalho (Q190); Inglês porque é a língua que seja qual for o país dentro da empresa haverá sempre alguém que saiba falar (Q194); Porque são as línguas actuais com maior relevo e que poderão abrir novas oportunidades de negócios e inserção no mercado de trabalho (Q196); Uma vez que sou do curso de turismo e que os principais mercados emissores de turismo são o francês, espanhol, inglês e alemão acho que seria oportuno aumentar os nossos conhecimentos nessas línguas (Q201); Pois são as línguas mais utilizadas na área de (Q202); O Inglês é a língua universal e como a maior parte das pessoas não a usa muito no dia a dia, acaba por depois ter mais dificuldade quando pretende a ela recorrer. Assim sendo, era óptimo ter no currículo uma cadeira de acompanhamento de forma a contribuir positivamente para o futuro profissional (Q204); Inglês porque é no mundo dos negócios importante para podermos comunicar e negociar com empresas de outros países (Q208); Será importante para relações profissionais com empresas estrangeiras (Q218); São as línguas mais importantes do mercado profissional (Q225); Por ser importante para qualquer profissão (Q245); Por ser crucial para qualquer profissão (Q247); É muito importante profissionalmente para um engenheiro alguns conhecimentos sobre o inglês (Q253); A mais importante no mundo dos negócios (Q254); Importante para o mercado (Q256); No mercado do trabalho também pedem o Inglês (Q259); Porque são as mais importantes a nível profissional e fundamentais para o contacto com turistas (Q260); Mais possibilidades profissionais (Q284); Qualquer engenheiro deve saber no mínimo essas duas línguas na perfeição (Q285); Para termos bases, posteriormente, em relações profissionais, quer nacionais, quer internacionais (Q289); Porque é a língua mais utilizada a nível empresarial (Q293); Porque são das mais faladas no Mundo o que, em termos comerciais e profissionais se tornariam uma mais-valia (Q297); Essencial para desempenhar funções no mercado global de trabalho (Q300); Contactos profissionais (Q303); Porque é um curso de turismo e, como tal, para benefícios profissionais deveria ser obrigatório ter mais línguas </p>
--	--

	<p>para aprender e não apenas o inglês (Q304); Línguas muito importantes, tendo em conta o contacto com turistas de diversas nacionalidades (Q305); Hoje em dia quem não fala inglês, por parte de algumas empresas é considerado analfabeto (Q308); É a língua mais falada no Mundo e bastante importante para o futuro profissional de qualquer pessoa, já que o Inglês está presente em todo o lado (Q314); São as mais necessárias no mercado de trabalho (Q328); Considero que é essencial para a vida e futuro profissional de qualquer indivíduo (Q332); Porque se tornaria numa mais valia, uma vez que é tão necessária para arranjar emprego (Q336); Apenas porque o mercado de trabalho cada vez mais justifica sermos capazes de compreender outras línguas (Q343); O inglês primordialmente porque a probabilidade de num contexto profissional ser necessária é bastante importante, pelo que a sua fluência é imprescindível (Q364); Por ser a língua universal, todas as pessoas hoje em dia com um curso superior, mais cedo ou mais tarde terão contacto com o estrangeiro no âmbito profissional (Q371); Para ficarmos mais bem preparados nesta área em específico, visto estarmos numa época em que os mercados estão globalizados e onde, cada vez mais, o contacto com o exterior é cada vez mais importante para as empresas (Q376); É a língua mais falada no mundo, e principalmente mundo profissional (Q383); Em turismo estes mercados são considerados os mais expressivos em Portugal (Q388); A área profissional do design desenvolve-se bastante nestes contextos linguísticos (Q393); Podemos vir a necessitar dela para comunicar no nosso local de trabalho (Q418); Porque são as línguas por nós mais conhecidas e que poderemos necessitar delas futuramente na profissão (Q426); Porque é a língua mais utilizada no mundo empresarial e por consequência uma das mais faladas, tornando-se assim essencial e fulcral para o entendimento e estabelecimento de um negócio, por exemplo (Q446); São línguas com as quais teremos de conviver frequentemente no mercado de trabalho na nossa área ou por serem mercados emergentes (ex: China) (Q460); Porque é fundamental no mundo empresarial (Q462).</p> <p>Espanhol</p> <p>Espanhol é essencial uma vez que é o nosso país vizinho, e a realidade é que isso faz com que haja tendência para procurar lá emprego (Q13); Devido ao mercado de trabalho espanhol (Q21); Como hoje em dia, temos uma abertura no âmbito da circulação pelos países da Europa, tanto em percursos académicos e profissionais, ter conhecimento de várias línguas facilita e dá-nos outras</p>
--	--

	<p>oportunidades profissionais. A nível de formação, temos muita bibliografia na língua espanhola, francesa e inglesa. Nem todas as pessoas tiveram possibilidade de passar por um processo de aprendizagem das mesmas, facilitava o processo (Q26); Espanhol pela proximidade e porque Espanha é um mercado muito grande e com muitas relações negociais com Portugal (Q47); É sem dúvida a mais importante e fundamental para conseguirmos negociar fora de Portugal (Q48); Porque são importantes como meio de comunicação para integração de um emprego, tanto dentro como fora de Portugal (Q84); Porque são essenciais e imprescindíveis para uma integração e procura de emprego fora do país (Q103); Sendo um curso da área de turismo é importante o domínio de várias línguas. Escolhi estas línguas, porque dizem respeito aos países de origem dos turistas que nos procuram (Q113); Por ser um curso de turismo e, porque são as línguas mais faladas (Q115); Devido à importância do mercado turístico espanhol em Portugal (Q116); Penso que são muito úteis para o nosso futuro profissional (Q132); Cada vez mais se trabalha em empresas multinacionais onde é necessário contactar com clientes de empresas de outros países (Q136); Porque na área do turismo para se conseguir emprego é fundamental um bom conhecimento de várias línguas (Q142); Para mim, são as mais importantes a nível profissional neste momento (Q145); Tendo em conta a evolução dos mercados e das possibilidades de emprego, são sem dúvida as mais importantes (Q153); Relevância para a empregabilidade em turismo (Q156); É praticamente impossível trabalhar na nossa área sem necessitar de falar outras línguas (Q171); São as línguas mais faladas/fluentes no mercado de trabalho (Q190); Porque são as línguas actuais com maior relevo e que poderão abrir novas oportunidades de negócios e inserção no mercado de trabalho (Q196); Importância nos negócios devido à posição geográfica de Portugal e relevância do papel das empresas espanholas (Q199); Uma vez que sou do curso de turismo e que os principais mercados emissores de turismo são o francês, espanhol, inglês e alemão acho que seria oportuno aumentar os nossos conhecimentos nessas línguas (Q201); Espanhol porque e é o nosso país vizinho, com quem podemos e devemos ter muitos acordos. Cada vez mais as nossas empresas têm acordos com a América latina e na sua maioria é o Espanhol que é falado (Q208); Porque são as mais importantes a nível profissional e fundamentais para o contacto com turistas (Q260); Porque além do inglês, que já faz parte do currículo, o espanhol é uma língua muito importante na área de negócios (Q270); Mais possibilidades profissionais (Q284); São essenciais profissionalmente. Para termos bases, posteriormente, em relações profissionais, quer nacionais, quer internacionais (Q289); Porque são das mais faladas no</p>
--	--

	<p>Mundo o que, em termos comerciais e profissionais se tornariam uma mais-valia (Q297); Porque é um curso de turismo e, como tal, para benefícios profissionais deveria ser obrigatório ter mais línguas para aprender e não apenas o inglês (Q304); Línguas muito importantes, tendo em conta o contacto com turistas de diversas nacionalidades (Q305); Acho que seriam importantes se no futuro quisermos ir trabalhar para fora. Há já muitas empresas em Portugal que pedem pessoas com conhecimentos de alemão e espanhol principalmente, para contactos com a empresa-mãe ou deslocações esporádicas (Q306); Devido ao mercado de trabalho e uma vez que o inglês é uma língua que a maioria dos estudantes do secundário já teve no currículo (Q315); O espanhol é crucial no mundo profissional da gestão e dos negócios (Q325); O Alemão e Espanhol para diversificar o nosso conhecimento, uma vez que se trabalharmos numa multinacional o conhecimento de línguas é essencial (Q326); Em turismo estes mercados são considerados os mais expressivos em Portugal (Q388); A área profissional do design desenvolve-se bastante nestes contextos linguísticos (Q393); Abertura a um mercado profissional mais vasto (Q394); O espanhol porque pode ser necessário a nível profissional (Q396); Porque são as línguas por nós mais conhecidas e que poderemos necessitar delas futuramente na profissão (Q426); São línguas com as quais teremos de conviver frequentemente no mercado de trabalho na nossa área ou por serem mercados emergentes (ex: China) (Q460).</p> <p>Francês</p> <p>Como hoje em dia, temos uma abertura no âmbito da circulação pelos países da Europa, tanto em percursos académicos e profissionais, ter conhecimento de várias línguas facilita e dá-nos outras oportunidades profissionais (Q26); Sendo um curso da área de turismo é importante o domínio de várias línguas. Escolhi estas línguas, porque dizem respeito aos países de origem dos turistas que nos procuram (Q113); Cada vez mais se trabalha em empresas multinacionais onde é necessário contactar com clientes de empresas de outros países (Q136); Porque na área do turismo para se conseguir emprego é fundamental um bom conhecimento de várias línguas (Q142); Para mim, são as mais importantes a nível profissional neste momento (Q145); Tendo em conta a evolução dos mercados e das possibilidades de emprego, são sem dúvida as mais importantes (Q153); Relevância para a empregabilidade em turismo (Q156); A escolha prende-se apenas com o facto de serem estes os principais mercados emissores de turistas para o nosso país (Q166); Porque são as básicas para me poder realizar no mercado de trabalho quando o ingressar (Q189); Uma vez</p>
--	--

	<p>que sou do curso de turismo e que os principais mercados emissores de turismo são o francês, espanhol, inglês e alemão acho que seria oportuno aumentar os nossos conhecimentos nessas línguas (Q201); Porque são as mais importantes a nível profissional e fundamentais para o contacto com turistas (Q260); Por causa do volume de turistas que recebemos anualmente provenientes de países com língua alemã e francesa (Q272); Para termos bases, posteriormente, em relações profissionais, quer nacionais, quer internacionais (Q289); Porque é um curso de turismo e, como tal, para benefícios profissionais deveria ser obrigatório ter mais línguas para aprender e não apenas o inglês (Q304); Línguas muito importantes, tendo em conta o contacto com turistas de diversas nacionalidades (Q305); São as mais necessárias no mercado de trabalho (Q328); Em turismo estes mercados são considerados os mais expressivos em Portugal (Q388); Porque são as línguas por nós mais conhecidas e que poderemos necessitar delas futuramente na profissão (Q426); São línguas com as quais teremos de conviver frequentemente no mercado de trabalho na nossa área ou por serem mercados emergentes (ex: China) (Q460).</p> <p>Alemão</p> <p>São muito importantes, principalmente na área de engenharias e facilitava a possibilidade de poder trabalhar no estrangeiro (Q87); Sendo um curso da área de turismo é importante o domínio de várias línguas. Escolhi estas línguas, porque dizem respeito aos países de origem dos turistas que nos procuram (Q113); Tendo em conta a evolução dos mercados e das possibilidades de emprego, são sem dúvida as mais importantes (Q153); Relevância para a empregabilidade em turismo (Q156); A escolha prende-se apenas com o facto de serem estes os principais mercados emissores de turistas para o nosso país (Q166); Importância do mercado Alemão para o Turismo (Q180); Mandarim e Alemão mais por questões de necessidade profissional, visto que esses países se estão a desenvolver industrialmente sendo necessário cada vez mais estarmos aptos para perceber e compreender essas línguas (Q192); Uma vez que sou do curso de turismo e que os principais mercados emissores de turismo são o francês, espanhol, inglês e alemão acho que seria oportuno aumentar os nossos conhecimentos nessas línguas (Q201); São as línguas mais importantes do mercado profissional (Q225); Porque são as mais importantes a nível profissional e fundamentais para o contacto com turistas (Q260); Por causa do volume de turistas que recebemos anualmente provenientes de países com língua alemã e francesa (Q272); Porque é um curso de turismo e,</p>
--	--

	<p>como tal, para benefícios profissionais deveria ser obrigatório ter mais línguas para aprender e não apenas o inglês (Q304); Línguas muito importantes, tendo em conta o contacto com turistas de diversas nacionalidades (Q305); Acho que seriam importantes se no futuro quisermos ir trabalhar para fora. Há já muitas empresas em Portugal que pedem pessoas com conhecimentos de alemão e espanhol principalmente, para contactos com a empresa-mae ou deslocações esporádicas (Q306); O Alemão e Espanhol para diversificar o nosso conhecimento, uma vez que se trabalharmos numa multinacional o conhecimento de línguas é essencial (Q326); Em turismo estes mercados são considerados os mais expressivos em Portugal (Q388); Maior mercado turístico (Q394); São línguas com as quais teremos de conviver frequentemente no mercado de trabalho na nossa área ou por serem mercados emergentes (ex: China) (Q460).</p> <p>Italiano</p> <p>Porque o mercado do Design em Itália é dos mais importantes no mundo, o que potencia muitas oportunidades profissionais (Q51); Sendo um curso da área de turismo é importante o domínio de várias línguas. Escolhi estas línguas, porque dizem respeito aos países de origem dos turistas que nos procuram (Q113); A escolha prende-se apenas com o facto de serem estes os principais mercados emissores de turistas para o nosso país (Q166); Contactos profissionais (Q303); Línguas muito importantes, tendo em conta o contacto com turistas de diversas nacionalidades (Q305); A área profissional do design desenvolve-se bastante nestes contextos linguísticos (Q393).</p> <p>Português</p> <p>Porque são essenciais e imprescindíveis para uma integração e procura de emprego fora do país (Q103); É muito importante profissionalmente para um engenheiro saber falar bem a sua língua materna (Q253); São essenciais profissionalmente. Qualquer engenheiro deve saber no mínimo essas duas línguas na perfeição (Q285).</p>
--	---

	<p>Chinês</p> <p>Relações comerciais Portugal-China (Q1); Devido à ascendência da China no mercado profissional internacional (Q120); Mandarim e Alemão mais por questões de necessidade profissional, visto que esses países se estão a desenvolver industrialmente sendo necessário cada vez mais estarmos aptos para perceber e compreender essas línguas (Q192); Pois são as línguas mais utilizadas na área de (Q202); São as línguas mais importantes do mercado profissional (Q225); São línguas com as quais teremos de conviver frequentemente no mercado de trabalho na nossa área ou por serem mercados emergentes (ex: China) (Q460).</p> <p>Opcional</p> <p>Através da opção uma pessoa poderia escolher uma língua que achasse de maior relevância para o seu futuro profissional, pois não sabemos o que interessa a todas as pessoas (Q352).</p>
<p>C1.4. Língua como acesso ao conhecimento</p>	<p>Inglês</p> <p>Há muita literatura, na minha área de investigação (Q2); Porque são as mais usuais em termos de acesso a informação (Q7); Porque é essencial à compreensão das referências bibliográficas apresentadas pelos docentes (Q7); Quase a totalidade da documentação técnica na minha futura profissão é redigida em inglês (Q9); Porque é a língua com maior visibilidade e projecção na comunidade científica internacional. Neste sentido, penso que seria importante essa língua ser integrada no currículo de forma a permitir aos alunos que o desejassem consolidar conhecimentos adquiridos anteriormente e adaptar esses mesmo conhecimentos às exigências deste ciclo de estudo. Considero que a frequência de uma componente curricular estruturada com estes objectivos permitiria aos alunos facilidades no acesso e consolidação à informação/revisão de literatura, assim como melhores mecanismo de divulgação do saber/resultados das suas investigações (Q19); Durante o curso apercebi-me que havia muitos alunos que não se sentiam confortáveis com o Inglês e como é um curso em que são abordadas várias áreas tecnológicas, para uma pessoa se manter actualizada é preciso sentir-se confortável com o Inglês visto que quase tudo nestas áreas sai nessa língua. Para não falar dos Softwares que são utilizados que também saem sempre em Inglês antes de serem traduzidos para Português. A programação também utiliza termos ingleses na escrita de código (Q25); Devido à bibliografia necessária (Q30); Porque seria uma mais valia para todas as pessoas que não possuem formação em línguas</p>

	<p>estrangeiras, por exemplo, pessoas que não tenham escolhido inglês como língua estrangeira e a maioria da literatura das várias áreas de conhecimento ser apresentada em inglês, necessitando-se de um domínio mínimo desta (Q35); Para ter acesso aos artigos científicos, revistas, etc. (Q40); Porque a maioria da revisão de literatura encontra-se nessa língua. Apesar de eu ter facilidade nessa mesma língua, há imensos colegas meus que têm dificuldades na consulta de documentos (Q45); Principalmente porque toda a bibliografia de apoio se encontra nesta língua (Q50); Acho que seria importante integrar o inglês, por ser uma das línguas mais faladas/escritas em contexto acadêmico. Lembro que estou a frequentar um curso de 3º Ciclo (Q55); Parte dos livros de apoio às cadeiras são em Inglês, as Teses devem ser escritas em Inglês, caso seja necessário redigir um artigo este tem de ser em Inglês (Q56); Porque é a língua mais usada internacionalmente nesta área da tecnologia, e é nessa língua que estão os padrões e standards (Q65); Na área das engenharias, e em especial na de informática, o inglês é a língua predominante, principalmente na literatura. Principalmente na área da investigação onde as publicações relevantes são apresentadas em conferências internacionais (Q69); Ajudar vários doutorandos a dominar uma língua estrangeira com a qual têm de contactar nomeadamente pela bibliografia que pesquisam e com a qual se "relacionam" (Q70); Porque muita da bibliografia com que nos deparamos está disponibilizada em Inglês e, apesar de alguns termos técnicos serem relativamente parecidos com o Português, noto em algumas pessoas uma certa dificuldade em traduzir certos temas (Q78); Porque a maioria dos livros e artigos científicos, instrumentos, etc., estão publicados nestas línguas (Q93); Muita literatura nestas línguas (104); Requisito básico do curso para consulta bibliográfica (Q110); Porque são as línguas mais utilizadas hoje em dia, especialmente no meio académico; essenciais para quem estuda ou para quem trabalha em investigação (Q111); Porque é a língua mais utilizada em papers que analisamos, pelos professores e até mesmo na Internet (Q119); Fundamental saber escrever em inglês para ler artigos e publicações científicas (Q121); Pois quase todas as disciplinas aplicam essa língua como fosse oficial do país, e exigem de mais dos alunos que porventura não tem tantos conhecimentos nessa área (Q122); Um aluno de um curso superior necessita de ferramentas linguísticas que lhe permitam pesquisar e compreender trabalhos académicos escritos em outras línguas que não a sua (Q128); Porque grande parte da literatura existente na área é encontrada em Inglês (Q134); É a mais relevante no meio académico, considerando que a produção científica é realizada maioritariamente neste idioma (Q135); Porque muitos dos livros ou artigos de apoio estão escritos em inglês, e seria mais fácil e mais rápido</p>
--	--

	<p>entender esses mesmos se tivermos mais bases nessa língua (Q138); Neste caso o inglês, por ser a mais importante nomeadamente para o melhor domínio dos termos técnicos com que lidamos no dia-a-dia (Q141); Porque na área da gestão é essencial o conhecimento desta língua até porque a maioria das informações disponibilizadas se encontram em inglês (Q147); Porque existem termos técnicos que com o inglês corrente temos dificuldades em compreendê-los (Q151); Porque os artigos são na sua maioria escritos em inglês (Q158); Porque com apenas o Inglês que trazemos ao chegar à licenciatura não é o suficiente para interpretar com clareza muitos textos de Gestão (Q160); Os melhores artigos, livros, revistas e toda a documentação em geral são em inglês (Q161); Temos pelo menos uma cadeira com apresentação de trabalho em inglês (Q164); Porque se hoje em dia todas as pessoas deveriam saber lidar com a língua inglesa, num curso como o meu, é crucial (Q173); Porque a maioria dos artigos científicos são escritos em inglês (Q181); Devido à importância de interpretar e compreender artigos científicos da área, maioritariamente publicados nesta língua (Q213); Por necessidade de dominar a escrita e a oralidade pertinente na minha área de especialização (Q217); É o idioma dominante na área técnica (Q232); Porque muitos dos livros (a maioria) indicados nas bibliografias das disciplinas estão em uma destas línguas (Q236); Porque é a língua que mais necessidade existe de utilizar durante todo o curso, devido a todo o tipo de documentação disponível ser maioritariamente nessa língua (Q239); Língua em que a maior parte da literatura (em papel e digital) sobre design está escrita; quase a totalidade das ferramentas computacionais usadas usa termos em inglês, língua usada na maioria das conferências e seminários (muitas vezes fazendo parte do curriculum das disciplinas) (Q243); Língua base para o curso (Q244); Uma vez que as aulas são leccionadas em Inglês (Q248); Visto que as informações que dispomos sobre as matérias leccionadas 95% estão em Inglês, torna-se importante dominar esta língua (Q259); Porque há muita informação que não se encontra disponível em português (Q268); Porque a maior parte dos programas informáticos com que lidamos tem versões em inglês e instruções em inglês que muito são úteis na execução de trabalhos e dominar a língua é fundamental (Q280); Porque é um curso com muitos manuais que existem apenas na língua inglesa, assim como os programas em que trabalhamos, como todos os programas da Adobe (Q291); Inglês técnico pois todos os softwares tem instruções e os comandos em inglês (Q306); O curso de Design está muito a par do contexto europeu, americano e asiático dentro da área, sendo as referências mais frequentes o Reino Unido, Itália e Estados Unidos da América. Como tal, é frequente o contacto nas aulas com a língua inglesa e italiana, através da</p>
--	--

	<p>leitura de livros e artigos, e pelo visionamento de filmes ou documentários (Q311); O inglês é obrigatório para compreender a literatura e a internacionalização da gestão (Q325); No curso que frequento não temos nenhuma disciplina de línguas obrigatória, e na minha opinião a área de gestão adoptou bastante termos da língua inglesa daí a importância em aprendermos o Inglês (Q326); Porque está constantemente a aparecer em artigos relacionados sobre o curso, nas exposições no estrangeiro, e mesmo livros das da área (Q338); Porque as melhores e maioria da bibliografia encontra-se em inglês (Q342); Devido à literatura existente na área específica das Artes Visuais (Q345); Para compreender muitos processos generalizados e indicações necessárias ao curso (Q347); Porque são necessárias para a leitura de artigos científicos (Q353); A literatura que maioritariamente se pesquisa na realização de uma tese é essencialmente em inglês, assim como deveria ser feita a respectiva investigação para porventura poder ser publicada em revistas científicas. Mesmo na licenciatura, a literatura em inglês assume um cariz importante para aprofundar conhecimentos e que muitas vezes se torna negligenciada (Q364); Maior parte da literatura mais técnica também só se encontra em Inglês (Q366); A maior parte da bibliografia da área de economia é escrita em inglês (Q374); Vasta utilização nos conceitos económicos (Q375); As referências bibliográficas fornecidas pelos docentes, compreende, na sua maioria, estas duas línguas. Seria importante trabalhá-las da melhor maneira (Q381); Devido ao facto de ser a língua mais utilizada em software (Q390); Existem muitos artigos em Inglês (Q403); Para poder ler as obras ou outros textos que muitas vezes só estão em Inglês (Q410); Porque a bibliografia a consultar em língua estrangeira são maioritariamente nessa língua (Q425); O que mais é usado para as consultas bibliográficas (Q428); Pela constância de artigos e outras obras literárias existentes nesta língua (Q430); Porque para interpretar muitos artigos e livros de gestão seria necessário conhecer melhor o inglês, numa vertente mais técnica (Q433); Como objecto de estudo, pois há livros, revistas, etc. que não estão traduzidos (Q437); Grande parte da bibliografia está escrita em inglês (Q455).</p> <p>Inglês</p> <p>Porque é das línguas mais faladas (Q22); Pelo nº de falantes no mundo que as torna necessárias para a comunicação nas mais diversas situações (Q23); É a língua universal e devíamos ter competências superiores na sua utilização (Q40); Língua mundialmente falada (Q42); Porque é a língua universal (Q46); Porque neste momento é a língua "universal" e necessária em todos os</p>
--	--

	<p>percursos académicos (Q67); Era importante pois é uma língua universal que devemos todos saber para comunicar (Q74); Porque é considerada uma língua "universal" e penso que neste momento todas as pessoas deveriam, pelo menos, de ter algumas noções básicas de inglês (Q76); Por ser a língua universal (Q79); É a língua mais divulgada, ou seja, mais universal (Q83); Porque são as línguas mais faladas actualmente, sobretudo o inglês e o espanhol (Q85); Porque é uma língua que hoje em dia deve ser falada por toda a gente (Q90); O inglês é a "língua universal" (Q92); Por ser uma língua "universal", no universo digital (Q99); Principalmente por ser a língua mais falada no Mundo e porque a maioria da informação que existe a todos os níveis encontra-se nesta língua (Q107); É a língua universal, que hoje em dia todos devem saber falar. E para isso é necessário um exercício constante da língua, algo que poderia ser conseguido, com a integração de uma disciplina de inglês nos cursos (Q125); Língua universal (Q128); Universal (Q137); Por ser uma língua falada por muitos, sobretudo na área tecnológica (Q139); Porque é considerada uma das línguas universais (Q143); É a língua universal (Q146); Porque é aquela que tem mais destaque na sociedade, actualmente (Q152); inglês pois é a linguagem universal (Q157); Porque é a língua geralmente mais falada e universal (Q163); Importância e meio de comunicação universal (Q179); É universal e há sempre necessidade de aprofundar conhecimentos nessa área (Q187); Porque é a mais frequente e a mais útil, pois o termo de globalização está cada vez mais assente na nossa sociedade. E assim sendo, a língua Inglesa é a que domina em todo o mundo (Q195); Porque penso serem mais faladas internacionalmente (Q208); Porque o inglês é uma língua universal (Q210); Língua Universal (Q212); Língua mais utilizada no Mundo (Q215); Língua universal (Q227); O inglês porque sem dúvida é a "língua internacional" (Q230); Por ser universal (Q249); Porque é uma língua universal que todos devem conhecer (Q273); Porque são consideradas universais (Q274); Inglês, por motivos óbvios. É a linguagem universal e num mestrado deveria ser obrigatório saber falar fluentemente Inglês (Q275); Principalmente o inglês porque é a linguagem universal (Q287); Porque é a língua universal e hoje em dia uma pessoa sem um bom nível de inglês é quase como um analfabeto (Q301); Língua oficial (Q302); É uma língua internacional, falada em todo o mundo e cada vez mais importante (Q321); Mundialmente usada (Q324); Porque como é considerada a língua universal, deveria ser disponibilizado o seu ensino também universalmente (Q330); Porque é uma língua universal. (Q335); Inglês porque já é uma língua universal (Q340); Por ser considerada uma língua universal (Q348); Porque são as línguas mais universais e visto que o meu curso envolve o ensino básico penso que se devem começar</p>
--	---

	<p>logo a ensinar desde o início dos estudos (Q362); Inglês por ser universal (Q372); Por ser uma língua universal e actual (Q385); Porque é a 2ª língua mais falada no mundo. É a língua de comunicação mundial (Q387); Porque é das mais faladas internacionalmente (Q391); Porque na minha opinião são três línguas muito importantes como grande peso na Europa e no Mundo (Q408); O inglês seria uma língua que deveria estar integrada em todos os cursos visto ser uma língua falada cada vez mais por todo o lado (Q422); Porque o inglês é a língua mais falada no mundo (Q423); Por causa da globalização que a língua inglesa está a sofrer (Q424); Porque estas línguas convivem connosco em todo o lado e, infelizmente, muitos nós não sabe falar ou entender essas línguas, que pouco a pouco, vão se tornando tão importantes como a nossa língua materna (Q436); Porque são as línguas que toda a gente deve saber falar no mundo de hoje (Q442); Porque é a “língua-mãe”, dos dias de hoje, e qualquer curso superior exige o conhecimento e o manuseamento bastante claro da língua inglesa (Q449); É quase uma língua universal devido à computação e à informática (Q458); Porque é uma língua universal, muito útil em várias situações com quem nos iremos deparar no futuro (Q459).</p> <p>Espanhol</p> <p>Porque são as mais usuais em termos de acesso a informação (Q7); Pelo nº de falantes no mundo que as torna necessárias para a comunicação nas mais diversas situações (Q23); Para ter acesso aos artigos científicos, revistas, etc. (Q40); Porque são as línguas mais faladas actualmente, sobretudo o inglês e o espanhol (Q85); Muita literatura nestas línguas (104); Porque são as línguas mais utilizadas hoje em dia, especialmente no meio académico; essenciais para quem estuda ou para quem trabalha em investigação (Q111); Porque penso serem mais faladas internacionalmente (Q208); Simplesmente por serem as línguas de maior comunicação a nível mundial (Q211); Por necessidade de dominar a escrita e a oralidade pertinente na minha área de especialização (Q217); Para além do inglês que é universal, o espanhol devido à sua importância está a ser considerada a segunda língua mais falada (Q234); Porque muitos dos livros (a maioria) indicados nas bibliografias das disciplinas estão em uma destas línguas (Q236); Porque são necessárias para a leitura de artigos científicos (Q353); Fazem falta ao Curso de Música porque existe muita bibliografia escrita nestas línguas importantes para quem estuda música e principalmente para os</p>
--	--

	<p>Cantores que em todas as aulas têm de cantar reportório que passam por estas línguas (Q367); Espanhol pois é uma língua que começa a ganhar grande relevo a nível global (Q340); Uma vez que é uma língua que, para além do inglês, está a ficar cada vez mais presente na nossa sociedade (Q373); Porque na minha opinião são três línguas muito importantes como grande peso na Europa e no Mundo (Q408); Porque a bibliografia a consultar em língua estrangeira são maioritariamente nessa língua (Q425). Porque estas línguas convivem connosco em todo o lado e, infelizmente, muitos nós não sabe falar ou entender essas línguas, que pouco a pouco, vão se tornando tão importantes como a nossa língua materna (Q436); Porque são as línguas que toda a gente deve saber falar no mundo de hoje (Q442).</p> <p>Francês</p> <p>Há muita literatura, na minha área de investigação (Q2); Porque são as mais usuais em termos de acesso a informação (Q7); Todo o aluno universitário, principalmente no mestrado e doutoramento, contacta com material (artigos científicos; livros; etc.) noutras línguas, que muitas das vezes não são o inglês. Acaba por perder muito material pertinente por não conhecer a língua em que é publicada/difundida a informação pertinente (Q17); Devido à bibliografia necessária (Q30); Ajudar vários doutorandos a dominar uma língua estrangeira com a qual têm de contactar nomeadamente pela bibliografia que pesquisam e com a qual se "relacionam" (Q70); Devido à bibliografia (Q94); Muita literatura nestas línguas (104); Por necessidade de dominar a escrita e a oralidade pertinente na minha área de especialização (Q217); Porque muitos dos livros (a maioria) indicados nas bibliografias das disciplinas estão em uma destas línguas (Q236); Porque são as línguas mais universais e visto que o meu curso envolve o ensino básico penso que se devem começar logo a ensinar desde o início dos estudos (Q362); Fazem falta ao Curso de Música porque existe muita bibliografia escrita nestas línguas importantes para quem estuda música e principalmente para os Cantores que em todas as aulas têm de cantar reportório que passam por estas línguas (Q367); Porque na minha opinião são três línguas muito importantes como grande peso na Europa e no Mundo (Q408); Porque estas línguas convivem connosco em todo o lado e, infelizmente, muitos nós não sabe falar ou entender essas línguas, que pouco a pouco, vão se tornando tão importantes como a nossa língua materna (Q436).</p>
--	--

	<p>Alemão</p> <p>Todo o aluno universitário, principalmente no mestrado e doutoramento, contacta com material (artigos científicos; livros; etc.) noutras línguas, que muitas das vezes não são o inglês. Acaba por perder muito material pertinente por não conhecer a língua em que é publicada/difundida a informação pertinente (Q17); A seguir ao inglês é a língua mais falada (Q167); Simplesmente por serem as línguas de maior comunicação a nível mundial (Q211); Fazem falta ao Curso de Música porque existe muita bibliografia escrita nestas línguas importantes para quem estuda música e principalmente para os Cantores que em todas as aulas têm de cantar repertório que passam por estas línguas (Q367).</p> <p>Italiano</p> <p>Há muita literatura, na minha área de investigação (Q2); Porque muitos dos livros (a maioria) indicados nas bibliografias das disciplinas estão em uma destas línguas (Q236); O curso de Design está muito a par do contexto europeu, americano e asiático dentro da área, sendo as referências mais frequentes o Reino Unido, Itália e Estados Unidos da América. Como tal, é frequente o contacto nas aulas com a língua inglesa e italiana, através da leitura de livros e artigos, e pelo visionamento de filmes ou documentários (Q311); Fazem falta ao Curso de Música porque existe muita bibliografia escrita nestas línguas importantes para quem estuda música e principalmente para os Cantores que em todas as aulas têm de cantar repertório que passam por estas línguas (Q367).</p> <p>Catalão</p> <p>As referências bibliográficas fornecidas pelos docentes compreendem, na sua maioria, estas duas línguas [Inglês e Catalão]. Seria importante trabalhá-las da melhor maneira (Q381).</p> <p>Opcional</p> <p>A escolha de uma língua opcional de um leque variado de línguas, permite aos alunos aprofundar</p>
--	--

	os seus conhecimentos sobre a(s) língua(s) que considerem importantes para os seus estudos (para leituras de bibliografia, por exemplo) (Q60).
C1.5. Língua e inserção curricular	<p>Penso que no curso de Psicologia há disciplinas prioritárias em relação a disciplinas de línguas. Se necessitarmos de ir trabalhar para fora ou de lidar com estrangeiros, então aí poderemos tirar por exemplo um curso livre da língua em questão (Q7); Porque penso que a aprendizagem de línguas deve ser paralela ao curso. As línguas são fundamentais a qualquer estudante e profissional, portanto cabe a cada um fazer o esforço por aprendê-las, para durante o curso isso não ser uma preocupação, mas sim uma mais valia (Q13); Ao inserir disciplinas de línguas, o curso já é complicado de se fazer e seria ainda mais difícil (Q14); Tendo em conta que nem todas as pessoas iniciam o percurso académico com uma formação de inglês sólida, acredito que a minha licenciatura (Novas Tecnologias da Comunicação) beneficia da presença de uma disciplina de Inglês orientada às tecnologias. Contudo, no que diz respeito ao mestrado que frequento, já não me parece fazer sentido, visto tratar-se de um tipo de formação que almeja a especialização e que pressupõe nos seus requisitos o domínio básico da língua inglesa (desconheço se esta assumpção está explicitada nos regulamentos do mestrado, mas julgo que se trata de uma noção partilhada) (Q16); No âmbito do 3º Ciclo não considero relevante a integração de disciplinas de línguas na medida em que se trata de um nível avançado e especializado de formação (Q18); No 2º ciclo (Mestrado) já não se justifica ter disciplinas de línguas estrangeiras. A meu ver, os alunos nesta altura da sua vida académica, já devem dominar pelo menos o inglês (Q29); Porque já há muitas traduções (Q30); A aprendizagem das línguas deve estar fortemente ligada ao ensino básico, a partir daí cada um deve procurar aprender ou aprofundar as várias línguas que entender. Na minha opinião, e já acontece na UA, a universidade deve disponibilizar cursos de línguas (Q34); Para o curso em si, penso que não será necessário. Agora é sempre uma mais valia o conhecimento de línguas estrangeiras, não só do ponto de vista social mas também como ferramenta de trabalho, na medida em que há livros e publicações não traduzidos para o Português e que são grandes auxiliares no estudo (Q38); Porque num 2.º ciclo, especificamente na área das ciências da educação, não faz sentido. No entanto é uma mais-valia para os alunos o facto de a Universidade ministrar os cursos livres de línguas que poderão colmatar algumas lacunas, caso seja necessário (Q55); Não me parece relevante, pois não se trata de um curso de humanidades. Pessoalmente,</p>

	<p>escolhi um curso que me pudesse dar alguma experiência prática, e sei que as disciplinas que tenho me possibilitarão aprender mais através da experiência do que através do estudo intensivo. Dessa forma, a introdução de mais uma disciplina meramente teórica (ainda por cima de um contexto totalmente absurdo no curso) iria desmotivar ainda mais os alunos. Contudo, reconheço a importância do Inglês em qualquer curso (muita da bibliografia está em Inglês) (Q65); Por ser um curso do 2º Ciclo, neste nível não considero tão relevante o ensino de língua/s (Q67); Já temos muitas disciplinas (Q69); Ainda que sendo óbvia a importância de saber falar fluentemente línguas como Inglês e/ou Francês, o facto é que, na maioria dos casos, estas são aprendidas antes do ensino universitário. Assim, caso haja alguma necessidade imediata de aprender alguma língua "nova", a pessoa em questão poderá colmatar alguma dificuldade com cursos especializados ou até sozinho (Q70); Porque esses conhecimentos já devem estar consolidados aquando da entrada no curso (Q78); Apesar de Inglês técnico ser um requisito bastante relevante nesta área, o seu "estudo" deverá ter sido feito no percurso escolar antes da universidade, não se justifica "gastar" uma cadeira apenas para Inglês (Q83); Porque não é uma necessidade "primária" neste curso. Só o inglês poderia ser importante, mas mesmo assim, não muito relevante (Q89); Não como disciplinas curriculares, visto os currículos já se encontrarem sobrecarregados de disciplinas específicas e, mesmo assim, manifestamente insuficientes em termos formativos. Porém, parece-me interessante que a UA proporcionasse a possibilidade dos doutorandos desenvolverem/aprofundarem o uso de línguas estrangeiras neste nível de formação, pelo que seria pertinente disponibilizar (sem acréscimo de propina) um espaço/ oficinas de formação de língua(s) estrangeira(s), optativo, ainda que sujeito a inscrição (Q91); No curso que frequento, Administração e políticas educativas, não me parece que se enquadre o ensino de línguas (Q107); Só seria necessário o inglês, que suposto já se ter aprendido antes de se começar a frequentar o curso (Q111); Na fase académica em que se frequenta o mestrado em comunicação multimédia o conhecimento de outras línguas deve ser já um dado adquirido. Neste caso, como na grande maioria das áreas, o inglês é o idioma incontornável. A haver ensino de uma língua seria dessa mas, como referi, ao nível do mestrado, este deve, ou deveria, ser um conhecimento previamente adquirido (Q116); Depende de cada um e do que pretende pós universidade. Para alguns pode chegar o que aprendeu ao longo do seu percurso escolar mas para outros não (Q120); Acho que já ter aprendido muito bem pelo menos o inglês, que é tão necessário, é da responsabilidade do aluno (Q132); De forma nenhuma, uma vez que, à partida o Curso em vigor já parte do princípio que por</p>
--	---

	<p>exemplo o Inglês é básico. Desta forma, para o Curso de Economia não faz sentido sobrecarregar ao plano curricular, já per si pesado e complexo, com uma ou mais línguas que já usamos durante quaisquer uma das cadeiras do curso em questão (Q142); Considero que ao nível do mestrado não faça sentido existirem disciplinas de línguas, mas sim nos currículos dos cursos de 1.º ciclo. No mestrado, a leitura e escrita em inglês (pelo menos) deveria ser uma prática frequente (Q146); Deve ser Pré-requisito (Q158); Considero importante o conhecimento de outras línguas que não a língua materna por parte de quem frequenta o curso de Educação Básica. No entanto, acho que esse conhecimento deve ser adquirido de uma forma extra-curricular. Por exemplo, através dos cursos livres que o Departamento de Línguas tem (Q178); Embora seja fundamental o domínio de línguas estrangeiras, principalmente o inglês e o francês, no ciclo de estudos em que encontro, considero aquelas como uma ferramenta de trabalho e não um alvo de estudo. Ao nível do primeiro ciclo de estudos penso que devem ser obrigatórias no plano de estudos, se bem que contextualizadas na área principal da licenciatura. Já ao nível do segundo ciclo, penso que as línguas deveriam igualmente existir, mas com um carácter ainda mais prático que no primeiro ciclo e com uma carga horária não residual, mas com menos expressão que no ciclo anterior (Q202); Porque já tive a nível secundário e a nível da licenciatura (Q205); Encontro-me a frequentar um segundo ciclo de estudos, cujo objectivo é a reflexão sobre a didáctica. Não é pertinente a integração de disciplinas de línguas, mas sim a sensibilização para a sua aprendizagem noutros contextos (Q211); Porque estamos a falar de um Mestrado. Em Licenciatura pode ser importante o leccionar de Inglês, quando associado ao curso e a nível técnico (Q224); É um curso sem parte lectiva. Seria mais importante incluir uma língua nos cursos de 1º ciclo, sendo que a primeira a incluir seria o inglês (Q225); Porque considero que diferentes línguas já devem ser um “dado adquirido”; Acho normal num curso superior tal como Economia a consulta de bibliografia em inglês/francês/espanhol; Por isso deve haver preocupação, por parte do aluno, de já ter um nível mínimo de conhecimento de diferentes línguas; Para melhorar e/ou complementar esses conhecimentos, defendo a existência de “cursos livres” a preços acessíveis dentro da própria universidade, até para que o aluno escolha a língua que pretende frequentar (Q230); Seria interessante mas não essencial ou importante para o curso em questão. Seria proveitoso poder ter disciplinas de línguas (e outras áreas) de forma optativa e não obrigatória, de forma a cada aluno poder completar o currículo do seu curso de acordo com os seus interesses individuais (Q242); São conhecimentos já adquiridos no secundário (Q243); Sendo um 3º ciclo, o</p>
--	--

	<p>conhecimento de línguas estrangeiras será, teoricamente elevado. Poderão existir, isso sim, cursos de línguas estrangeiras dirigidos a este público (Q260); É importante haver um conhecimento básico de línguas estrangeiras muito usadas internacionalmente, nomeadamente o inglês. No entanto, o seu estudo já foi feito durante o ensino obrigatório e, se o aluno quer complementar o seu curso com a aprendizagem de uma língua estrangeira, deve fazê-lo por iniciativa própria, extra-curricularmente (Q263); Pressupõe-se no estudante universitário uma apetência para a formação linguística extra-curricular, caso disso sinta necessidade (Q264); Já temos contacto com outra língua nomeadamente o inglês que penso que seja a mais relevante, e não penso que haja essa necessidade num curso que é maioritariamente prático (Q273); Os conhecimentos básicos adquiridos no Ciclo e Secundário, complementados pelo apoio dos tradutores de línguas via net, são o suficiente para a análise dos textos apresentados no decorrer do curso (Q279); Porque essa aprendizagem é feita no secundário para as línguas mais usadas, caso quieram aprender outras, que usem os pequenos cursos de línguas específicas que a UA disponibiliza extra curricularmente (Q288); Porque na Música, nomeadamente na área de Performance, é fácil o entendimento dos materiais e entre pessoas graças à partitura e ao recurso à língua mais utilizada (italiano) (Q300); Creio que os alunos após saírem do 12º que já têm alguma bagagem a nível de línguas, e o que necessitam é mesmo de uma forte componente direccionada para o que o aluno pretende fazer no mundo do trabalho. Também e como o aluno já tem algum estudo sobre línguas, o aluno deve começar a ser autónomo, autodidacta, já que as bases já as tem. No entanto creio que umas aulas ou cursos pós aulas dentro da própria universidade, é uma mais valia para o aluno aprofundar e solidificar os seus conhecimentos caso assim o pretenda (Q311); Essa formação deve vir de base, e não ser integrada num curso universitário (Q321); Como frequento um curso de 3º ciclo, neste âmbito o interesse dos alunos é mais direccionado para o projecto de tese propriamente dito (Q322); Em nenhum curso é possível ter carga horária suficiente para que a aprendizagem possa ser eficaz. Para além disso, os diferentes níveis dos alunos tornam difícil rentabilizar a aprendizagem, pelo que os alunos devem recorrer a formação específica em línguas, adequadas ao seu nível de base (Q339); O tempo do aluno de programa doutoral é limitado e estar a investir em línguas quando este não é objecto do seu estudo pode comprometer o desenvolvimento do seu trabalho de campo por exigir investimento de tempo em que, por vezes, não vislumbre retorno (Q359); Já tive duas línguas estrangeiras na escolaridade básica e no secundário, nos anos seguintes, as pessoas têm autonomia para se inscreverem em cursos de línguas se sentirem</p>
--	--

	<p>necessidade ou por gosto (Q361); Tratando-se de um Programa Doutoral a formação em línguas deverá fazer parte de um investimento pessoal, caso o estudante sinta essa dificuldade (Q363); Porquê penso que já tenho o conhecimento suficiente de todas as línguas que necessito para o meu curso (Q386); A integração de disciplinas deve ser feita muito mais precocemente. Mesmo nesse caso a verdadeira proficiência em línguas estrangeiras só é conseguida com a frequência de uma escola de línguas (Q401); Apenas acho importante uma cadeira relacionada com a nossa língua (Q404); Porque num mestrado os alunos já devem ter adquirido competências a este nível (Q406); Trata-se de um curso de doutoramento (Q407); O facto de ter respondido "Não sei" é porque considero que ao nível do 3º ciclo o espaço para outra língua talvez já não faça sentido, uma vez que já deveria ter sido contemplado em ciclos anteriores (Q414); Porque neste ciclo já devemos ter um nível de compreensão que nos permita entender ou arranjar ferramentas que o possibilitem (Q417); Acho que seria mais útil logo no 1º ciclo, em particular o Inglês que é das mais utilizadas em artigos de investigação (Q418); Frequento um nível académico onde as competências relativas a línguas já têm de estar desenvolvidas (Q445); As línguas devem ser uma disciplina extra-curricular e devem ser escolhidas pelo próprio aluno em função dos seus objectivos futuros; a faculdade deve disponibilizar cursos livres a preços mais económicos para estas situações (Q446); Ao nível do 2.º ciclo não acho pertinente; já se pressupõe que o aluno traga esse tipo de bagagem (Q449); Da licenciatura de onde vim já estava integrado o Inglês, basicamente a única que necessitamos neste ramo. O português devia ser leccionado à maioria dos professores, não dos alunos (Q454); O 3º ciclo está destinado à investigação (Q465).</p>
--	--

C3. Línguas na Interação com e na Sociedade	
Subcategorias	Ocorrências
C3.2. Língua como instrumento de construção do relacionamento intercultural	<p>Inglês</p> <p>Poderei dar as bases de uma dessas línguas e lidar com alunos de várias nacionalidades (Q101); Visto que frequento um curso de música o contacto com outras nacionalidades é muito evidente, desde professores, maestros, etc. Como o inglês é das línguas mais falados no mundo seria conveniente aprender esta língua (Q257); Porque é uma língua que permite acesso a várias culturas (Q327); Porque Portugal é um país imigrante e emigrante, além do mais é alvo de grande turismo. Acho necessário que nós tenhamos contacto e fiquemos sensibilizados para outras línguas e outras culturas que não a nossa (Q355); Porque é uma língua da qual necessitamos praticamente para comunicar com os nossos colegas da universidade (Q358); Outro aspecto seria em termos da recepção a (mais) Erasmus. Muitos alunos estrangeiros colocam de parte a Universidade de Aveiro visto terem de aprender o português. Fiz Erasmus num país onde as cadeiras eram leccionadas em inglês e isso ajudou-me bastante (Q376); No meu ponto de vista, considero importante o contacto com a Língua Inglesa, pois é Universal, sendo por vezes o meio de comunicação entre Línguas e culturas diferentes (Q379); Poderão ser essas, essencialmente o inglês, que nos permitam uma aproximação aos alunos que chegam de outros países (Q389); Através dela conseguimos comunicar com outras pessoas de culturas diferentes (Q423); A língua, que no meu ver, é muito importante para comunicar com outros indivíduos, sendo eles falantes, ou não dessa língua. Podemos dizer, que é um língua de comunicação (Q429); Porque são línguas mais universais e das mais faladas em todo o mundo, o que torna importante aquando do contacto com outros povos e culturas (Q434).</p>
	<p>Espanhol</p> <p>E o espanhol devia ser uma opção devido à forte emigração para países que têm como língua oficial o castelhano; logo o Espanhol torna-se aí importante para comunicar (Q101); Porque Portugal é um país imigrante e emigrante, além do mais é alvo de grande turismo. Acho necessário que nós tenhamos contacto e fiquemos sensibilizados para outras línguas e outras culturas que não a nossa (Q355); Poderão ser essas, essencialmente o inglês, que nos permitam uma aproximação aos alunos que chegam de outros países</p>

	<p>(Q389); Porque são línguas mais universais e das mais faladas em todo o mundo, o que torna importante aquando do contacto com outros povos e culturas (Q434).</p> <p>Alemão</p> <p>Porque Portugal é um país imigrante e emigrante, além do mais é alvo de grande turismo. Acho necessário que nós tenhamos contacto e fiquemos sensibilizados para outras línguas e outras culturas que não a nossa (Q355).</p> <p>Francês</p> <p>Porque Portugal é um país imigrante e emigrante, além do mais é alvo de grande turismo. Acho necessário que nós tenhamos contacto e fiquemos sensibilizados para outras línguas e outras culturas que não a nossa (Q355); Poderão ser essas, essencialmente o inglês, que nos permitam uma aproximação aos alunos que chegam de outros países (Q389).</p> <p>Italiano</p> <p>Porque são línguas mais universais e das mais faladas em todo o mundo, o que torna importante aquando do contacto com outros povos e culturas (Q434).</p> <p>Opcional</p> <p>Era bom que houvesse acesso em todos os cursos à aprendizagem de uma ou duas línguas sem que se tivesse que pagar mais por isso. É sempre bom para quem quer fazer Erasmus ou mesmo para podermos recebermos melhor quem vem do estrangeiro. É bastante complicado fazer trabalhos de grupo com os estudantes de Erasmus quando nem todas as pessoas dominam fluentemente o inglês. E se houvessem umas aulas disponíveis para quem quisesse, sem pagar mais por isso, era ótimo. Nem precisavam de ser muito formais, só o suficiente para se conseguir manter uma conversa (Q84); “Outra opcional”, porque depois de ter estado em Erasmus na República Checa apercebi-me que ser apenas bilingue começa a não ser suficiente para socializar (Q414).</p>
--	---

C2. Línguas na Investigação	
Subcategorias	Ocorrências
C2.1. Língua e internacionalização da investigação	<p>Inglês</p> <p>Porque é a língua com maior visibilidade e projecção na comunidade científica internacional (Q19); É a língua mais frequente em conferências internacionais (Q33); A língua usada na escrita científica e publicações nacionais e internacionais (Q58); Na área das engenharias, e em especial na de informática, o inglês é a língua predominante, principalmente na literatura. Principalmente na área da investigação onde as publicações relevantes são apresentadas em conferências internacionais (Q69); Porque a maioria da produção académica e disponibilidade de informação científica e outra é realizada actualmente nessa língua (Q124); Por ser uma língua usada preferencialmente pela ciência (Q97); Porque é aquela em que tenho que escrever <i>papers</i> para apresentar em congressos internacionais (Q186); Língua da ciência (Q205); É a língua mais utilizada na investigação científica, e é necessário termos o conhecimento adequado para poder escrever artigos ou participar em conferências com palestras (Q246); Para efeitos de internacionalização, não só em termos de mercado de trabalho, mas também de investigação (Q255); Para ajudar na redacção de artigos para publicação internacional (Q276); É a língua científica internacional (Q283); Investigação científica publicada é quase só feita nesta língua (Q295); No meio académico é preciso aprofundar conhecimentos nesta língua direccionada para a escrita académica / científica, por exemplo redacção de artigos científicos (Q339); Relevância no que toca à investigação, publicação internacional (Q349); Língua universal para a ciência, quer escrita quer falada (Q354); Frequentemente utilizada em encontros científicos internacionais (Q371); Porque sendo esta uma língua universal é a mais utilizada em conferências, palestras entre outras situações internacionais de investigação (Q437).</p>

